III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

L U S O C O N F

2021

LIVRO DE ATAS

Proceedings

Editores:
Carlos Teixeira
Vitor Gonçalves
Paula Odete Fernandes
Carla Sofia Araújo

Instituto Politécnico de Bragança
setembro de 2022

Ficha Técnica

Título

LUSOCONF2021
III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas

Editores

Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança
Vitor Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança
Carla Sofia Araújo	Instituto Politécnico de Bragança

Capa

António Meireles e Vitor Gonçalves

Edição

Instituto Politécnico de Bragança
Campus de Santa Apolónia
5300-253 Bragança
Portugal

Data de edição: setembro de 2022
ISBN: 978-972-745-295-8
DOI: 10.34620/lusoconf.2021
Handle: http://hdl.handle.net/10198/25130
URL: www.lusoconf.ipb.pt
Email: lusoconf@ipb.pt

Índice

Comissão Científica viii

Comissão Organizadora x

Programa Geral do LUSOCONF2021 xi

Organizadores, Patrocinadores e Colaboração xii

Nota de apresentação do LUSOCONF2021 1

Artigos 3

Da política à religião na escrita de Junqueiro 4

From politics to religion in Junqueiro's writing 4

Formação de professores sobre fermentação/respiração de leveduras com material acessível para a 12.ª classe de Moçambique 12

Teacher training on yeast fermentation/respiration with accessible material for the Mozambican 12th grade 12

A construção de textos narrativos: o desenvolvimento da dimensão temporal 23

The construction of narrative texts: the development of the time dimension 23

Por que é negro o carvoeiro? Sobre um provérbio português 32

Why is the coal merchant black? About a Portuguese proverb 32

Cultura e turismo: o caso do município de Miranda do Douro 36

Culture and tourism: the case of Miranda do Douro municipality 36

Práticas educativas com TIC no ensino secundário de Cabo Verde 49

Educational practices with ICT in secondary education in Cape Verde 49

Relação cultura e educação sob o ponto de vista do ensino primário 57

Relation culture and education from the point of view of primary education 57

Mãos ao Solo: as hortas escolares como ferramenta pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico 66

Mãos ao Solo: school garden as a pedagogical tool in the Elementary School 66

Satisfação e motivação dos colaboradores nas empresas: estudo de caso 74

Employee' satisfaction and motivation in companies: case study 74

Experiências turísticas memoráveis da cidade do Porto 80

Memorable tourist experiences in the city of Porto 80

Avaliação de investimentos reais através de métodos dinâmicos: aplicação ao terceiro setor 88

Real investment valuation through dynamic methods: application to the third sector 88

Finanças pessoais: atitude e comportamento de gestão 99

Personal finance: management attitude and behavior 99

Gil Vicente e o teatro moderno 116

Gil Vicente and the modern theatre 116

Os (primeiros) passos da consciencialização municipal para uma economia circular 125

The (first) steps of municipal awareness for a circular economy 125

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em busca da matemática em Terras de Trás-os-Montes: um olhar fotográfico 135
Searching for mathematics in Terras de Trás-os-Montes: a photographic look 135
A formação das políticas públicas de habitação no Brasil e em Portugal 143
The formation of public housing policies in Brazil and Portugal 143
Duas plataformas de *e-learning* – uma decisão informada 152
Two e-learning platforms – an informed decision 152
Mobilidade e incentivos: a política pública convence os médicos? 173
Mobility and incentives: Do public policy persuade doctors? 173
Atividades experimentais nos livros didáticos: um estudo com manuais escolares brasileiros 183
Experimental activities in textbooks: a study with brazilian textbooks 183
A importância dos recursos de base tecnológica nas empresas face à pandemia 192
The importance of technology-based resources in companies in the face of the pandemic 192
Utilidade reconhecida à informação financeira na perspetiva dos Contabilistas Certificados 202
Recognized utility to financial information from the perspective of Certified Accountants 202
A utilidade da informação contabilística na perspetiva dos gestores/empresários 212
The usefulness of accounting information from the perspective of managers/entrepreneurs 212
Apoio da cooperação internacional na (re)edificação do sistema educativo de Timor-Leste 223
The support of international cooperation in the (re)construction of the education system of East Timor 223
Tendências e dinâmicas da atual cooperação internacional para o desenvolvimento 232
Current dynamics and trends in international development and cooperation 232
Linguagem Musical: função pedagógico-didática e cívico-social 240
Musical language: pedagogical-didactic and civic-social function 240
Políticas de língua: português, chinês e crioulo sino-português em Portugal e Macau 247
Portuguese, chinese, and sino-portuguese creole language policies in Portugal and Macao 247
Língua materna na aula de Português como língua estrangeira em Goa, Índia 254
Mother tongue language in the Portuguese foreign language classroom in Goa, India 254
O detetive pessoano: Abílio Quaresma e a loucura 262
Pessoa's detective: Abílio Quaresma and insanity 262
Macabea: um *clown* inconsciente (a partir d'*A Hora da Estrela* de Clarice Lispector) 268
Macabea: an unconscious *clown* (from Clarice Lispector's *the Hour of the Star*) 268
Dispositivos móveis digitais: a experiência de estudantes de Secretariado portugueses e brasileiros 273
Mobile digital devices: the experience of Portuguese and Brazilian Office Management students 273
Como alavancar negócios e crescer no e-commerce: estratégias de atração e fidelização 283
How to leverage business and grow in e-commerce: attraction and loyalty strategies 283
Uma análise quantitativa do ensino de Português na China 290
A quantitative analysis on the teaching of Portuguese in China 290
Divulgação do Projeto (H)OLD ON: da conceção à sensibilização 296
Dissemination of the (H)OLD ON Project: from design to awareness 296
Construção de recursos multimodais: para a promoção do português como língua de ciência 304
Building multimodal resources: toward the promotion of Portuguese as a language of science 304
Mouros e Cristãos: da ibéria reconquistada à cristianização do novo mundo 313

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Moors and Christians: from the reconquered Iberia to the christianisation of the new world 313
O olhar nostálgico do (não) Retorno, de Dulce Maria Cardoso 321
The nostalgic look of the (non) Return, by Dulce Maria Cardoso 321
Recursos didáticos na aprendizagem do conhecimento do mundo 328
Didactic resources in learning of the world knowledge 328
A cidadania está na escola! 339
Citizenship is in school! 339
Doença de Parkinson: estudo epidemiológico de diagnósticos ativos no distrito de Bragança 351
Parkinson's disease: epidemiological study of active diagnoses in the district of Bragança 351
Análise do sistema de ensino brasileiro e português na sociedade do conhecimento 357
Analysis of the Brazilian and Portuguese education system in the knowledge society 357
Que farei com este texto? – a poesia no 1.º ciclo do ensino básico 365
What shall I do with this text? – poetry at elementary school 365
Que farei com estes livros? – propostas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico 372
What shall I do with these books? – pedagogical proposals for elementar school 372
Olifaque -uma farsa em emigres- reflexões à volta da portugalidade 380
Olifaque -uma farsa em emigrês- reflections about portugality 380
O mundo de expressão portuguesa no Festival de Cinema de Avanca: encontro de mundos 387
The Portuguese-speaking world at the Avanca Film Festival: gathering of worlds 387
Redução vocálica em português europeu: Um processo em declínio? 397
Vowel reduction in European Portuguese: An evanescent process? 397

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Comissão Científica

Adília da Silva Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Albert Wall	Universidade de Zurique, Suíça
Albino Bento	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alcina Maria Nunes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexandra Soares Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Amélia Polónia	Universidade do Porto, Portugal
Amílcar Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Maria Brito	Universidade do Porto, Portugal
Ana Maria Martinho	Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Ana Paula Monte	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Sofia Cardim	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Borges Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Domingos Abreu	Reserva Biosfera Ilha do Príncipe, São Tomé e Príncipe
António Meireles	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Artur Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Augusto Soares da Silva	Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Betina Lopes	Universidade de Aveiro, Portugal
Bruno Sousa	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Carla Araújo	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carla Guerreiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Casimiro da Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Catarina Martins	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cláudia S. Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cristina Flores	Universidade do Minho, Portugal
Cristina Martins	Universidade de Coimbra, Portugal
Cristina Mesquita	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elsa Esteves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Emília Nogueiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fernanda Amélia Ferreira	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Fernando José Fraga Azevedo	Universidade do Minho, Portugal
Fernando Ramallo	Universidade de Vigo, Espanha
Francisco Paiva	Universidade da Beira Interior, Portugal
Francisco Topa	Universidade do Porto, Portugal
Graça Rio-Torto	Universidade de Coimbra, Portugal
Graça Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Aires de Matos	Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Isabel Margarida Duarte	Universidade do Porto, Portugal
João Cunha	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Paulo Madeira	Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
João Veloso	Universidade do Porto, Portugal
Joaquim Mendes Leite	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Jorge Manuel Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José António Brandão	Universidade do Minho, Portugal
José Pires Laranjeira	Universidade de Coimbra, Portugal
José Teixeira	Universidade do Minho, Portugal
Lídia Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luciana Pereira da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Luísa Lopes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Ângelo Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Manuel Célio Conceição	Universidade do Algarve, Portugal
Manuel Fonseca	Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Manuel Moreira da Silva	ISCAP - Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Marcos Sorrentino	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Antónia Mota	Universidade de Lisboa, Portugal
Maria Augusta Mata	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria da Conceição Nunes	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Maria José Gonçalves Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria José Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Marília A. Torales Campos	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Mário Cardoso	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Mário Viaro	Universidade de São Paulo, Brasil
Olga Santos	Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Otília Sousa	Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Castro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Mafra	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Couceiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Manuel Nunes	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Pilar Gutiez Cuevas	Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Ricardo Alexandre Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ricardo Jorge Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Rómina Laranjeira	Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, Brasil
Rui Pereira	Universidade de Coimbra, Portugal
Sandra Tapadas	Universidade de Lisboa, Portugal
Sílvia Melo-Pfeifer	Universidade de Hamburgo, Alemanha
Sofia Bergano	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Sónia Nogueira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Vitor Barrigão Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Comissão Organizadora

Coordenação:

Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Dina Macias	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Eduardo Alves	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Fernanda Silva	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Vitor Barrigão Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Membros:

Adília Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexandra Soares Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Amílcar Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Paula Monte	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Meireles	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Armindo Rodrigues	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Carla Guerreiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carla Araújo	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Catarina Martins	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cecília Falcão	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fátima Martins	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Helena Genésio	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Castro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Jacinta Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Pontífice	Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe
Lídia dos Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luciana Pereira da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Manuel Coelho da Silva	Fundação Jorge Álvares, Portugal
Maria José Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Couceiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Oliveira	Université Jean Monnet, França

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Programa Geral do LUSOCONF2021

14 de outubro de 2021 (quinta-feira)

8:30 **Abertura do secretariado**

9:00 **Momento musical**

9:10 **Sessão de abertura**

Isabel Guterres, Embaixadora da República Democrática de Timor-Leste em Lisboa

Orlando Rodrigues, Presidente do Instituto Politécnico de Bragança

Hernâni Dias, Presidente da Câmara Municipal de Bragança

Carlos Teixeira, Diretor da Escola Superior de Educação do IPB

10:00 **Conferência plenária - Será que deixámos de comer vogais em Portugal?**

***João Veloso* (U. Porto)**

Moderadora: Carla Araújo (IPB)

11:00 **Intervalo**

11:30 **Sessões paralelas** (Sessões presenciais e online)

11:30 **Sessão de posters** (Sessões presenciais e online)

13:00 **Almoço (livre)**

14:30 **Conferência plenária - Opinião pública portuguesa sobre a China: questões comerciais e geopolíticas (Videoconferência Auditório)**

***José Pedro Teixeira Fernandes* (ISCET; IPRI-NOVAU)**

Moderadora: Alcina Maria Nunes (IPB)

15:30 **Conferência plenária - Música (ainda) uma Arma do Futuro? O poder da palavra na Música**

Selma Uamusse (Cantora)

Moderadora: Helena Genésio (IPB)

16:30 **Intervalo**

17:00 **Sessões paralelas** (Sessões presenciais e online)

18:30 **Encerramento dos trabalhos (1.º dia)**

20:00 **Jantar do Encontro**

15 de outubro de 2021 (sexta-feira)

9:00 **Abertura do secretariado**

9:30 **Mesa Redonda: Saúde, alimentação e desenvolvimento no mundo lusófono**

Fátima Pinto Correia, Administradora das Termas de Chaves, Chaves

José M. Calheiros, I3ID – Instituto de Investigação, Inovação e Desenvolvimento & Universidade Fernando Pessoa, Porto

Augusto Manuel Correia, Instituto Superior de Agronomia, Universidade de Lisboa

Carlos Aguiar, Instituto Politécnico de Bragança

Moderadora: Augusta Mata (IPB)

11:00 **Intervalo**

11:30 **Sessões paralelas** (*Sessões* presenciais e *online*)

13:00 **Almoço (Cantina do IPB: "Ementa da Lusofonia")**

15:00 **Conferência plenária - *As origens históricas do racismo estrutural na sociedade portuguesa***

***Fernando Rosas* (Universidade Nova de Lisboa)**

Moderador: Pedro Couceiro (IPB)

16:30 **Conferência plenária - Apneia**

Valter Hugo Mãe (Escritor)

Moderadora: Carla Guerreiro (IPB)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

17:15 **Encerramento do LUSOCONF**
Carlos Teixeira, Diretor da ESE & Chair do LUSOCONF
Fernanda Silva, Vereadora do Município de Bragança
Orlando Rodrigues, Presidente do Instituto Politécnico de Bragança

17:30 **Intervalo**

18:00 **Cerimónia de entrega do "Prémio Literário da Lusofonia Professor Doutor Adriano Moreira"**
(As atividades desta tarde terão lugar no Teatro Municipal de Bragança)

21:00 **Poetas de Trás-os-Montes: Com Ana Deus e Alexandre Soares**
(Local: Auditório Paulo Quintela)

16 de outubro de 2021 (sábado)

21:00 **Desumanização a partir de Valter Hugo Mãe, pelo Teatro ART'IMAGEM**
(Local: Auditório do Teatro Municipal)

Organizadores:

Patrocinadores:

Colaboradores:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Nota de apresentação do LUSOCONF2021

O presente livro contém os artigos das comunicações (orais e em poster) enviados e apresentados no III Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas (LUSOCONF2021), organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, através da sua Escola Superior de Educação de Bragança e em parceria com a Câmara Municipal de Bragança, nos dias 14 e 15 de outubro de 2021.

O LUSOCONF2021 continuou a ser um espaço de encontro e de reflexão, de partilha de saberes e também de vivências (porque, afinal, a língua vive e vive-se) sobre a Língua Portuguesa no mundo e sobre uma multiplicidade de temáticas que se refletem e concretizam nos vários eixos temáticos propostos. Valorizando um olhar plural, o LUSOCONF continuará a construir-se como um Encontro Internacional aberto a uma multiplicidade de intervenções, trazendo ao diálogo áreas frequentemente afastadas.

Agradecemos muito sinceramente aos conferencistas convidados os quais asseguraram a este encontro internacional uma diversidade de perspetivas, celebrando a multiculturalidade que nos enriquece e afirmando a vontade de vivermos em comum, ancorados no desejo de (nos) conhecer(mos) e no espírito de cooperação, como condições para um mundo mais humano. Desde abordagens que se centram na problemática da língua portuguesa e dos seus usos, a reflexões de natureza geopolítica sobre relações entre Portugal e a China, passando pelo discurso das artes e o seu papel interventivo na configuração do mundo, temos como discussão de referência a problemática do desenvolvimento do mundo lusófono, a partir de dois focos essenciais: a saúde e a alimentação. Promovendo esta abrangência, o LUSOCONF assume como relevante o diálogo entre o discurso académico e o mundo das artes num compromisso ético conjunto de valorização e desenvolvimento do mundo lusófono. Ao colocar este mundo lusófono numa indelével abertura ao multiculturalismo, apela-se à reflexão, com profunda seriedade, sobre a diversidade dos problemas humanos e naturais, fortalecendo a esperança de que o projeto lusófono, mais do que uma miragem (para usarmos um termo lourenciano), se consolide como efetiva rede – por isso sem centro nem periferias – em interação com a rede global. Valorizando a confraternidade que nos é conferida, antes de mais, pela partilha da língua portuguesa, tem de nos unir o reconhecimento e a clara aceitação de que somos legitimamente diferentes.

Os investigadores da língua portuguesa e os que se debruçam sobre os problemas referentes ao seu ensino, bem como todos aqueles que se dedicam a áreas de relevância no âmbito das relações lusófonas, como: educação, cultura, literatura, artes, história, geografia, política, direito, economia, gestão, marketing, contabilidade, agricultura, turismo, ambiente, saúde e desenvolvimento sustentável, foram convidados a submeter trabalhos de reflexão e de investigação ao LUSOCONF2021.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A diversidade e a qualidade dos textos selecionados que agora se publicam constituem evidência da abrangência deste Encontro Internacional no qual se cruzam múltiplos olhares no mesmo desígnio de pensar, com rigor e profundidade, a lusofonia e os seus problemas, bem como as oportunidades de incremento das relações lusófonas.

A finalizar esta breve nota de apresentação, a Comissão Organizadora agradece aos conferencistas convidados, a todos os investigadores e demais participantes no LUSOCONF2021.

P'la Comissão Organizadora do LUSOCONF2021

Carlos Teixeira
Vitor Gonçalves
Paula Odete Fernandes
Carla Sofia Araújo

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Artigos

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Da política à religião na escrita de Junqueiro

From politics to religion in Junqueiro's writing

Lídia Machado dos Santos
lidia.flavie@ipb.pt
Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Do empenho de Guerra Junqueiro ao longo do seu percurso político, religioso e social retiramos instrumentos de reflexão sobre uma possível reforma moral e social bem patente de resto em obras denunciadoras do seu pensamento e da sua forma de agir, tais como *A Velhice do Padre Eterno* (1885), *Pátria* (1896) e *Os Simples* (1892). Em cada uma dessas obras é visível a vontade férrea do poeta e do político em atingir as classes mais desfavorecidas e distantes dos debates intelectuais e muni-las de ferramentas que as alertem para a corrupção e para a decadência moral e religiosa do final de século. Em cada uma dessas obras está também manifesta, através da crítica e da sátira habilmente trabalhadas e fundamentadas, o país que Junqueiro ansiava – um país informado, detentor de consciência nacional e capaz de reações espontâneas perante os atropelos políticos e religiosos com evidentes consequências sociais. Considerando as obras mencionadas, bem como um forte ideário anticlerical, social e político que preenche as vivências de Junqueiro, pretende-se uma análise semântica e comparativa desses textos à luz do final do século XIX em Portugal. Para tal preceder-se-á a um levantamento lexicográfico no qual serão tratados os aspetos humano, político, social e religioso, a simbologia envolvente e os elementos de transversalidade decorrentes da análise comparativa das obras designadas para o estudo.

Palavras-Chave: Guerra Junqueiro, política, religião, sociedade.

Abstract. Through Guerra Junqueiro's commitment regarding his political, religious and social trajectory over the years, tools of reflection might be taken in terms of potential moral and social renovation present in his literary works, which also reflect his way of thinking and his way of acting, that is, *A Velhice do Padre Eterno* (1885), *Pátria* (1896), and *Os Simples* (1892). In each of these literary works it is noticeable the poet's strong resolution as well as the politician's in achieving lower social classes away from any intellectual debates and provide them with tools, which may warn them of corruption, of moral and religious decay at the end of the century. In each of these literary works it is also expressed, through a very well worked and based critic and satire, the country Junqueiro truly had been looking for, that is, an informed one, holder of a national conscience and able to have spontaneous reactions bearing in mind political and religious misfortunes with clear social evidences. Taking into account the literary works above mentioned, also Junqueiro's strong political, social and anticlerical experience, which also fulfills his experience, it is aimed a comparative and semantic analysis of those texts regarding the end of the 19th century in Portugal. To achieve that, a lexicographical study will be carried on in which human, political, social and religious aspects will be covered plus a present symbolism and the elements of transversality understood through the comparative analysis of the chosen literary works.

Keywords: Guerra Junqueiro, politics, religion, society.

1 Introdução

A investigação em curso pauta-se por um trabalho comparativo (semântico e lexicográfico) entre três obras diferentes do poeta e político Guerra Junqueiro, a saber, *A Velhice do Padre Eterno*, publicada em

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1885, *Os Simples*, publicada em 1892, e *Pátria*, vinda a lume em 1896. Num trabalho em que se pretendem dissecar vivências anticlericais, aspetos sociais, políticos, humanos e religiosos, será talvez importante partir da simbologia que os envolve e dos elementos de transversalidade daí decorrentes, para uma análise comparativa entre as três obras.

Embora as três obras analisadas pareçam saídas de cenários completamente diferentes, na verdade, qualquer uma delas espelha (bem) o homem, o poeta e o político que Junqueiro foi – aspetos que constituem a sua personalidade e que, no nosso entender, não poderão ser dissociados. A política é algo que perseguirá o poeta ao longo da vida e algo de que este quererá fazer parte enquanto ser social e profundamente intervencionista. A propósito, poder-se-á ler em "Anotações" da obra *Pátria* "o republicanismo não é aqui uma fórmula de direito público, é a fórmula extrema de salvação pública", e o poeta continua afirmando que "no prédio em chamas há só uma janela aberta. Preferem os monárquicos morrer queimados, por a janela estar pintada de vermelho?". O poeta acrescenta ainda que, no momento, "republicano e patriota tornaram-se sinónimos. Hoje quem diz pátria, diz república. Não uma república doutrinária, estupidamente jacobina, mas uma república larga, franca, nacional, onde caibam todos. Não dum partido, da nação" (Carvalho, 1972, p. 639).

O intervencionista Guerra Junqueiro é aquele que se preocupa com o que vê; com o que sente e estes são, sem dúvida, aspetos que se destacam em qualquer uma das obras escolhidas para este estudo. Estes aspetos conduzem-nos também ao facto de Junqueiro ter sido, talvez, apreciado por muitos do seu tempo e fora dele e pouco ou nada apreciado, talvez, por tantos outros. É sabido, atendendo a tudo o que permanece escrito sobre a sua atitude e obra, que o poeta reuniu consensos, despertou raivas e atiçou certezas e incertezas e, no dizer de Campos (1924, p. 237) "prodigalizou durante toda a vida, em conversas e devaneios orais que se evaporaram e perderam, a maior riqueza que Deus lhe deu: o génio da expressão verbal, o inexcedido poder de síntese fulgurante, que fazia da sua conversa uma maravilha de graça, de beleza e de vida". O mesmo autor afirma ainda que Junqueiro é, de resto, o "poeta da multidão e da praça pública", o poeta atento ao "rugido ou aos uivos da cidade revoltada, sempre pronto a tomar partido na agitação do pretório ou do fórum, sempre inclinado a dar o apoio da sua voz sonora e nítida às exigências ou protestos do bando inquieto e ululante que se intitulava de maioria e usurpa[va] os direitos desta". Posto isto, interessa discorrer sumariamente sobre a principal temática das obras em estudo.

Como diria Cidade (1923), a poesia de Junqueiro espelha "a mesma preocupação europeia do tema social, mas 'é a mesma situação portuguesa de luta político-religiosa que a modela'" (pp. 73-74). Isto significa que, na obra de Junqueiro, impõe-se a discussão da questão religiosa e das liberdades de todos e de cada um, nem que para isso seja necessário ferir suscetibilidades e arrasar dogmas cimentados, tal como é possível perceber através de *A Velhice do Padre Eterno*.

Assim sendo, em *A Velhice do Padre Eterno* a sátira caminha em perfeita sintonia com a violência da posição anticlerical de Junqueiro (uma vez que esta obra pretende ser uma resposta que incita à mudança, a qual pretende abalar consciências no que aos costumes mais arreigados respeita no âmbito da Igreja e do seu clero corrupto). Contudo, na opinião de Coimbra (1923), "*A Velhice do Padre Eterno* é inferior como sátira; a sua ironia, quando existe, nunca é de ordem transcendente. Como crítica à Igreja católica passa sempre ao lado das doutrinas, ou quando as ataca, é por inferioridade de compreensão e do saber religioso do Poeta" (pp. 31-34).

Em *Os Simples* há todo um "cristianismo que salva, mas só serve para as almas simples e um cientismo que serve para as outras almas, mas as não cura do mal de viver" – assim escrevia Leonardo Coimbra para a Revista *A Águia* (1923, p. 22). Lê-se, a propósito, em Freitas (1998) que "o período de mais repousado lirismo é preenchido, fundamentalmente, pela comovida ternura diante da humildade religiosa de *Os Simples*" (p. 69). Ora, nesta obra as convicções pessoais do poeta servem para "marcar o valor da vida espiritual dos simples"; é, aliás, "onde a vida ideal vai alastrando e, tendo partido dum ponto de ser, é, em breve, todo um mar que envolve, penetra e domina toda a vida natural" (Coimbra, 1923, p. 35).

Em *Pátria*, uma obra pertencente à fase de mais acesa polémica social e política, há uma intenção evidente de criticar a política nacional, mas há também o despertar de uma vibração própria. Segundo Domingues (1998) "veríamos na *Pátria* a lira vibrátil que, ferida por mão misteriosa, deu voz ao génio que veio despertar os portugueses" (p. 155).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Independentemente da fase em que a sua obra se encontre, Junqueiro é "antes de mais nada um rapaz do seu tempo, para ser um homem da sua Pátria e, como ele diria, uma alma religiosa no Infinito" (Coimbra, 1984, p. 142).

2 *A Velhice do Padre Eterno*: do anticlericalismo, da sociedade e da política

Guerra Junqueiro foi o poeta da Luz e talvez por isso tenha combatido a fé cega e o dogmatismo. Assim, *A Velhice do Padre Eterno* apresenta-se aos leitores de 1885 como uma proposta num turbilhão de mudanças que aquele final de século representava. O livro de Junqueiro é imediatamente catalogado na imprensa de então como a obra que "anda de mão em mão, por Portugal e Brazil, causando as delícias dos Herejes, o desespero dos catholicos, a raiva dos Padres e a admiração da Literatura" (Pina, 1885, p. 273). Tal como defende Santos (2021) "a obra de Junqueiro é a grande resposta (satírica) que incita à mudança, que pretende abalar consciências no que aos costumes mais arreigados respeita no âmbito da Igreja e do seu clero corrupto" (p. 28). Mais ainda. Sobre este assunto Luiz de Magalhães (1885) refere que, apesar do escândalo que rodeia a publicação de Junqueiro, num tempo pintado de incredulidade e grande ceticismo, o povo parecia ansiar "em altos brados o escândalo para lhe estimular o espírito, para lhe excitar a alegria, para lhe aguilhoar a vontade" (p. 187).

A *Velhice do Padre Eterno* foi considerada pelo poeta uma "obra da mocidade", contudo, entendemos que foi uma obra essencial no contexto moral e social da época. No ponto de vista de Santos (2021) "as simbolizações que em *A Velhice* surgem (sobretudo no campo religioso e social) são traduzidas em imagens tais como a sordidez urbana e burguesa que originam sentimentos como a Dor e a Miséria" (p. 35) Este aspeto levou Carvalho (1972) a denominá-lo detentor de uma "épica social e humanista de emoção cósmica" (p. xix), uma dimensão cósmica alargada à literatura porque nas palavras de Junqueiro "uma literatura dá a medida duma sociedade. É um axioma de crítica. Pois bem: se perguntarmos à literatura do nosso tempo o que é que tem produzido a sociedade do nosso tempo, a literatura responderá: adultério e anemias" (Azevedo, 1981, p. 64). Será esta, pois, sem dúvida, a principal missão da literatura: intervir socialmente, mas também politicamente em tempos de ultimatum inglês e das políticas de Fontes Pereira de Melo que mantinha o povo na miséria. Longe vinham ainda os anos em que Junqueiro de sentiria em paz para escrever *Os Simples* ou até mesmo *Pátria*, considerada porventura a sua obra mais estruturada.

2.1 "Como se faz um monstro"

Para encetar a análise semântica e comparativa que nos propusemos entre *A Velhice do Padre Eterno*, *Os Simples* e *Pátria*, selecionámos na primeira obra "Como se faz um monstro" (Carvalho, 1972, pp. 383-385) cujo levantamento lexicográfico nos remete para um receituário sobre a formação de um "pregador" possuidor de um "hediondo aspecto" e de "olhar obtuso". Trata-se, sobretudo, do relato da transformação de uma criança com "ar soberbo dum atleta/Em miniatura", num "monstro já decrépito finda a formação teológica e um exemplo claro do pensamento anticlerical de Junqueiro".

O texto surge dividido em quatro partes e cada uma apresenta um momento de gradação, ou seja, o cenário descrito vai assumindo diferentes transformações, sendo que o cenário idílico da abertura da composição poética se transfigura em cada uma dessas partes em que o texto se divide.

Assim, da parte I fazem parte uma natureza, na qual o "Sol, extraordinário Rubens, […] lança […] o topázio, o rubi, a prata, o oiro, a chama", uma "criança loira/Vivendo na abundância agreste da lavoira", uma criança que assobia e ri pelos campos repletos de luz e dos quais emana um futuro risonho enquanto guia os seus "grandes bois pacientes" com a ajuda de fiéis companheiros, os "lebréus" (Carvalho, 1972, pp. 383-385). Tal como opina Santos (2021), toda a parte I "descreve a vida livre de uma criança feliz, radiosa, forte que dorme "ao luar nas pedras dos eirados" ou uma "boa sesta ao pé das claras fontes"; um ser que vive em total simbiose com a natureza que a rodeia" (p. 58).

Os elementos que caracterizam a natureza e a personagem principal e que se prolongam na parte II da composição poética, sobretudo à luz da anástrofe e da comparação e da comparação, são fundamentais para contextualizar o leitor e, ao mesmo tempo, para estabelecer uma ponte essencial entre as partes III e IV do texto, nas quais será presentada a transfiguração dessa personagem, uma "radical mudança". Isto significa que a transformação acontecerá não apenas ao nível semântico, mas que o léxico acompanhará de perto a mesma transformação. Ambos os níveis surgirão em consonância e, por

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

isso, o leitor será obrigado a abandonar um quadro onde predominam adjetivos/nomes/formas verbais que o remetem para um ideário de silêncio, expressividade e de união com a vida do campo ("alegre", "radioso", "pastoreando", "candura infantil", "vivendo", "cantava", "trepando", "assobiar", "rir", "gados", "cotovia", "abundância", "eirados") e será abruptamente lançado para um cenário do qual faz parte a clausura, "gaiola", o "negro seminário", as "jaulas clericais", o "sacro matadoiro". Além disso, a outrora criança loira, possuidora de uma "audácia heróica/valorosa" dará lugar a um "monstro decrépito" de "olhar obtuso" de "hediondo aspeto", mais parecido com "palhaço clerical" ou com um "inútil manequim" (Carvalho, 1972, pp. 383-385).

Tal como se percebe, a metamorfose da personagem descrita na composição poética é radical e ilustra, tendo em conta o pensamento do poeta, a influência do clero na sociedade. Assim sendo, e no entender de Machado de Abreu (2019), o anticlericalismo surgirá como reação "ao excesso de influência do clero na vida do Estado; mas também dos dois sectores laicos, ideológicos e culturalmente contrários à Igreja, defensores de novos projectos de sociedade e que tomaram a Igreja como o grande inimigo a abater" (p. 9) e "porque, em causa, estava principalmente uma necessidade clara de mudança" (Santos, 2021, p. 25). No mesmo estudo, Santos refere que a "caricatura enquanto processo satírico possui não só uma dimensão de passado e presente no que a atitudes e comportamentos respeita, mas também […] o apelo à mudança futura" (p. 26).

O levantamento lexicográfico elaborado para a análise semântica de "Como se faz um monstro" remete-nos para o aspeto humano em conflito: primeiramente é apresentada uma criança inserida num ambiente campestre e de seguida a mesma criança feita adulto à saída de um seminário. O aspeto humano ilustra, por outro lado, o modus operandi da Igreja nos finais do século XIX. Imbuídos neste contexto estão, inevitavelmente, os aspetos político, social e literário. Ora, é neste momento de grande controvérsia que vem a lume *A Velhice do Padre Eterno*, uma obra que pretende abalar consciências. É pois esse um dos motivos que leva Lobato (1885), aquando da publicação da obra de Junqueiro, a escrever que não haveria "banca de trabalho de homem que saiba ler e que se importe, medianamente que seja, com coisas literárias, em que o livro de Guerra Junqueiro não esteja já, muito folheado, muito lido, muito anotado" (p. 193).

Perante um universo de profunda crítica, de arreigada sátira como o de *A Velhice*, apresentado num momento também ele de enorme mudança política, social e religiosa como foi, sem dúvida, o final do século XIX e o início do século seguinte, vejamos como se desenha *Os Simples* no espírito junqueiriano e de que forma se poderá estabelecer uma comparação semântica com *A Velhice*, num primeiro momento, e com Pátria, num segundo momento.

3 *Os Simples*: a doutrina ou a harmonia universal

É inegável a evolução de pensamento levada a cabo pelo poeta desde *A Velhice do Padre Eterno*. Assim, *Os Simples* exibe-se com uma vertente de repouso lírico na qual Junqueiro se apresenta "panteísta, quer dizer, o Deus, em que agora acredita, deixou de ser uma abstracção [tal como sucedeu em *A Velhice do padre Eterno*] longínqua e vazia para ser um universal esforço, imanente a toda a Natureza, em ordem à realização de um ideal de indefinido e constante aperfeiçoamento" (Freitas, 1998, p. 74).

De facto há todo um esforço criador patente em cada um dos textos de *Os Simples* que nos permitem perceber, diríamos, uma outra face da alma do poeta e a atração por um ideal de vida e de pensamento conseguido principalmente através do saudável convívio com o povo simples, do qual "recebe o amor duma Natureza purificada pela redenção cristã que lhe permite elevar-se a um naturalismo transcendente" (Freitas, 1998, p. 75). Em textos como "A Moleirinha", "Ti Zé-Senhor" ou até mesmo "Cavadores", o poeta assume-se como a voz de um povo sofredor, mas puro, crente, humano. Coimbra (1923), num artigo dedicado a *Os Simples*, refere-se à obra como "um livro em que uma simpatia transbordante, invasora, cria o meio que o Poeta respira" e "a cada inspiração, a alma cristianíssima do povo e da alma esparsa da paisagem derramam-se na alma do Poeta, que, a cada expiração, as devolve aumentadas do amor com que as envolvera e penetrara" (p. 18). Em *Os Simples* respira-se um estado de simbiose perfeita entre o poeta e a natureza que o rodeia – uma natureza pura, repousante da qual emana um povo cristianíssimo. A obra é, pois, o reflexo de um flutuar entre as lembranças de uma infância livre, despreocupada e feliz, simples. É o olhar do poeta para o seu interior que, tal como se pode ler no mesmo artigo de Coimbra (1923) acima referido, "este encantamento do

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

campo, dos caminhos e estradas da aldeia, dos coros das moças da lavoura, a saudade do regaço e do amparo da velha ama, é tanto de Junqueiro" (p. 20).

Carece, contudo, de registo um aspeto que se prende com a atitude do poeta perante o "otimismo cristão dos humildes", uma vez que o poeta "fica sempre como testemunha a marcar com uma ou outra nota a sua resistência à Ilusão", ou seja, se por um lado observamos "a interpretação popular da vida, tornando-a tão digna e bela que o Poeta nela se quer abismar" por outro lado somos confrontados com "a ciência do poeta [a impedi-lo] duma inteira tranquilidade, duma perfeita imersão nesse abismo de alegria" (Coimbra, 1923, p. 22).

3.1 "A Moleirinha"

O texto poético datado de novembro de 1888 relata o trabalho árduo, humilde e feliz de uma moleira com oitenta anos na companhia de "jumentinho" obediente e livre, "Nunca foi ferrado, nunca usou retranca,/Tange-o, toque, toque, a moleirinha branca/Com o galho verde duma giesta em flor". A moleira e o jumento representam a liberdade e a pureza, a alegria de cumprir o seu dever dia após dia e despertam memórias de infância ao eu lírico sobre a sua "avó ceguinha" atento ao deambular ritmado da moleirinha nas tarefas orientadas pelas estrelas e pelo cantar do galo, ora no moinho, ora em casa, "Logo a moleirinha, toque, se levanta,/P'ra vestir os netos,/p'ra acender o lume…". Todas as tarefas guiadas pelo "toque", guiadas pela vontade de fazer mais e fazer melhor a cada dia que passa e, sobretudo guiadas por "querubins divinos,/Os olhitos meigos para a ver passar…" (Carvalho, 1972, pp. 871-873)

A personagem Moleirinha é inspirada na avó do poeta, tendo em conta o aspeto físico da moleira e os contos de cariz religioso passados ao neto e gravados na sua memória. A imaginação popular do poeta permite-lhe recordar momentos com a avó ("Minha avó contou-me quando fui criança,/Que era assim tal qual a jumentinha mansa/Que adorou nas palhas o menino Deus") e compará-la, juntamente com o jumentinho, a criaturas de Deus, embora as diferenças entre o Céu e a Terra se vão desvanecendo, uma vez que são os "anjos loiros" que enfarinham "Pela mó da azenha com farinha triga" a "moleirinha antiga". A moleirinha representa uma sociedade de trabalho e de oração, de amor e humildade na qual predomina uma alvura de alma, o fogo da lareira, o aconchego da casa, a companhia dos netos e a confiança de que os seus passos serão vigiados pelos "olhitos meigos" de querubins (Carvalho, 1972, pp. 871-873).

O léxico apontado nos parágrafos anteriores é representativo de uma natureza fecunda, criadora e renovadora e de uma espiritualidade que acompanha essa natureza. Os aspetos fundem-se e Junqueiro "não prejudica o livro pelas suas convicções pessoais, antes elas servem para marcar o valor da vida espiritual" (Coimbra, 1923, p. 36). Neste contexto, parece-nos possível estabelecer uma ponte entre textos como "A Moleirinha" e "Como se faz um monstro" tendo em conta a simplicidade das personagens, a liberdade, a candura e a inocência que preenche as suas vidas. A personagem Moleirinha e a criança cuja vida preenche as primeiras estrofes de "Como se faz um monstro" simbolizam, por um lado, a vida livre do campo, sob um céu de luz ou de estrelas, a pureza e a certeza de que o dia seguinte será tão abençoado como o anterior porque as vidas são guiadas pelos "sinos" ou por um "luar sem véu", por outro lado, as personagens simbolizam uma sociedade de almas simples, que se movimenta num "toque, toque" sorridente, despreocupado.

A Velhice do Padre Eterno e *Os Simples* simbolizam, apesar das diferenças que revestem as obras (e que também os unem) no que concerne sobretudo à questão religiosa, a sociedade que o "eu" ambiciona está espelhada em ambas as obras, ora através da crítica e da sátira na primeira, ora através da luz, da paz, do trabalho, da serenidade, da união, da espiritualidade, do lirismo na segunda. Assim sendo, e nesta linha de pensamento, perguntamo-nos que drama íntimo, nos finais do século XIX, conduziria Guerra Junqueiro a escrever um poema tão explosivo, épico como *Pátria*? O orgulho nacional ferido pelo *Ultimatum* inglês? A vontade de erguer política, social e economicamente o velho Portugal?

4 *Pátria*: uma voz profética

Em 1917, João Grave escreve para a revista *Atlântida* um texto intitulado "Guerra Junqueiro" no qual manifesta a sua mais profunda admiração pelo poeta, pelo homem, pelo analista, pelo cientista que Junqueiro terá sido a uma só voz. Na opinião do jornalista, Junqueiro "é um analista profundo, um

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

minucioso anatomista da alma, dissecando com precisão e delicadeza todos os fenómenos mentais, seguindo-os até aos seus elementos mais remotos para os recompor com exatidão e para os classificar por ordem das suas afinidades naturais" (p. 522). As características de que se revestiria o espírito de Junqueiro terão estado, sem dúvida, na base da construção de um poema tão ambicioso, de pendor claramente nacionalista como *Pátria* (1893). Contudo, assegura-nos Ribeiro (2008) que Antero de Quental, tal como todo o grupo de intelectuais do qual Junqueiro também fazia parte, assim como a população em geral, e em reação ao Ultimatum, "manifesta um patriotismo pueril e uma crença despropositada no levantamento e renascimento da nação portuguesa". A autora assegura ainda que o "ambiente que se produziu no país, profundamente ferido no seu orgulho nacional, foi propício a tais entusiasmos" (p. 118).

Na leitura que encetámos do poema *Pátria* (Carvalho, 1972, pp. 502-651) percebemos que encerra muito mais do que uma resposta política ao *Ultimatum* inglês (1890) e a todo o tumulto político, social e ideológico que este efetivamente causou, que ficaria conhecido para a história como um período de decadência. É, na verdade, a vontade férrea de um poeta em exibir a história do seu povo, com as suas lutas e vitórias. Como diria Ramalho Ortigão em 1890, "a Pátria é também a terra e a tradição" e para a amar "é preciso conhecê-la, e é no fundo desse conhecimento que verdadeiramente reside a consciência da nacionalidade" (Pascoal, 2007, p. 228). A obra apresenta-se, pois, como um apelo à regeneração da nação, de caráter patriótico. A propósito, escreve Prescott (2009), "estando a pátria em apuros, Guerra Junqueiro dramatiza nas suas obras o problema da identidade e da autonomia nacionais com grande êxito" e ainda "as interpelações de Junqueiro à pátria decadente ressoavam na consciência nacional, uma das razões por que a sua poesia descia tão facilmente da alta intelectualidade dos círculos restrito para a rua, onde conhecia grande popularidade entre as massas anónimas" (p. 78).

4.1 A purificação

Desta obra escrita em jeito de tragédia que é *Pátria*, e cujo herói trágico é Portugal, sabemos que surge no espírito de Junqueiro como "um dever imperativo que asfixia a labareda sagrada". Lopes d'Oliveira (1917) acrescenta que em "dois anos o poema vai surgindo no rescaldo fumegante do raio divino que, como um assombro, atravessara a sua alma; é nele que são fundidas as suas estrofes de bronze" (p. 584). E sabemos também que para além da figura do Doido, a admiração do poeta recaí em Nun'Álvares que, não sendo considerado um santo de nascença "santificou-se pela vontade libertadora e criadora, subjugando e eliminando as suas almas inferiores", (p. 586), segundo Junqueiro. Depois de cortar as relações carnais com a mulher, depois da morte da filha, "o condestável purifica-se/despe-se de grandezas, tudo abandona, mísero como um mendigo; e, esmolando, quer ir viver por longes terras, perdido e esquecido, morto em vida" (p. 592).

O espectro de Nun'Álvares surge em *Pátria* (Carvalho, 1972, pp. 502-651) fazendo a apologia das obras valorosas em detrimento de tenções ou preces ("É das obras que vem à criatura/O galardão e a pena que merece"), porque "Só da fé, só do bem quedam memórias". Mas de nada valem as obras, de nada valem esforços ou valentias "se a mundano desejo andarem presas" tal como alvitra uma "uma visão formosa" numa "estrela de oiro" que uma noite aparece ao espectro. A "visão formosa" conduz o espectro, aconselha-o ("Arreda para longe ódio e cobiça") e prevê, no caso de os ensinamentos e os juramentos ("Jurei, unindo em Cristo à luz do altar,/Pôr batalha de morte a meus desejos/E meus vícios da carne assossegar") serem seguidos, que "Brilhará tua lança como um raio,/Mandará tua voz como um trovão". Porém, o processo para alcançar a "santidade perfeita"; para "vencer as últimas almas inferiores que existem nele – almas orgulhosas que nele sopitam" (Lopes d'Oliveira, 1917, p. 592) é longo e requer que todas batalhas que o atormentam sejam vencidas como a "miséria da carne" ou o sangue de irmãos vertido "sem piedade"; "Séculos dia e noite a batalhar/Com demónios, com tigres, com serpentes!". Depois da dor, da grande tormenta, do desnorte, eis que surge de novo a "visão" e "No seio me verteu, divina e doce,/Lágrima d'oiro" o que permitiu ao espectro libertar de "espírito malino", queimar no seu interior "glória e valor", partir "a lança", pendurar "a espada" já sem utilidade porque "Com bordão de pastor ou de ceguinho,/Bem andamos de noite esta jornada" – a nova jornada, a jornada da santificação: "entra no seio de Deus…Pela infinita dor e pelo infinito amor ascende à eterna bem-aventurança" (Oliveira, 1917, p. 595).

Se é possível estabelecer uma comparação entre Joana d'Arc e Nun'Álvares pela missão que ambos empreendem nos respetivos países, também nos parece possível estabelecer tal paralelismo com "A Moleirinha" de *Os Simples* pela ligeireza com que pretendem carregar a "cruz da vida". Se

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Nun'Álvares simboliza o sacrifício, o herói que, enfim, pousa a sua espada e se redime dos pecados cometidos em vida, a Moleirinha é talvez a encarnação da humanidade/o estado de alma que aquele pretende alcançar. Cada obra (*A Velhice do Padre Eterno*, *Os Simples*, *Pátria*), à sua maneira, "faz a apologia da virtude, ingénua e casta, e implicitamente levanta um hino à intervenção dos heróis" (Campos, 1921, pp. XLIV-XLV).

5 Considerações finais

Tendo em conta a análise acima exposta, percebemos que cada uma das obras selecionadas para este estudo foi escrita com um propósito e num determinado tempo social, político e religioso, mas também de inspiração e maturidade literária. Contudo, acreditamos poder dizer que Guerra Junqueiro manifestou através de cada uma destas obras (e das demais escritas e publicadas) intenções bem claras. Recorremos a "Anotações" de Pátria para expormos alguns exemplos: "um povo imbecilizado e resignado, humilde e macambúzio […] aguentado pauladas, sacos de vergonhas, feixes de misérias […]; "um clero desmoralizado e materialista, ignorante e sem fé"; "uma grande parte da burguesia, cívica e politicamente corrupta"; "um poder legislativo, esfregão de cozinha do executivo"; "dois partidos monárquicos, sem ideias, sem planos, sem convicções"; "um partido republicano, […], água de pôça inerte, transbordando se há chuva, tumultuando se há vento […]" (Carvalho, 1972, pp. 631-632).

Face ao exposto, podemos acrescentar que a obra *Pátria* presta-se a ser explorada não só no âmbito da leitura social ou política (a identificação com a pátria decadente dos finais do século XIX, o panfleto republicano, a renovação social), mas também "ao nível da interpretação pessoal (o foco no herói trágico como indivíduo, por exemplo) e da leitura metafísica (a fatalidade, o sobrenatural, a experiência religiosa da vitória da vida sobre a morte, a passagem de homos tragicus a homos philosophicus) (Prescott, 2009, p. 92).

Pátria é, pois, a visão do momento histórico que Portugal então atravessava e, por isso, é considerado pelo próprio poeta um livro necessário e urgente. *Pátria* encerra sobre si "o problema português", ou seja, "o acesso da nação à santidade, a afirmação de serem crimes, na nossa história, o que em geral se considera como glórias" (Campos, 1921, p. XXXII) – decorrente desta afirmação do poeta é a personagem de Nun'Álvares que encarna as batalhas, a vontade e a necessidade de confissão e de remissão, de isolamento do mundo e de desprendimento dos bens materiais. A personagem com a qual poderemos estabelecer um paralelismo será, já o dissemos, "A Moleirinha" de *Os Simples*, uma vez que ambas pretendem viver na simplicidade. Embora *Os Simples* denote um caráter bucólico e *Pátria* seja, acima de tudo, épica e filosófica, quer uma personagem, quer a outra despem-se de materialismo, revestem-se de misericórdia, espalham amor e fazem a apologia da virtude. Arriscaríamos as palavras do poeta para nos referirmos a ambas as personagens – "a ansiedade da vida simples, sem cuidados, nem dúvidas" (Campos, 1921, p. XLV).

Sobre *A Velhice do Padre Eterno*, o poeta afirma, em diferentes textos da época, tratar-se de "um livro de mocidade" porque, "depois de o escrever conheci melhor S. Francisco de Assis e compenetrei-me de que a Igreja, que mereceu ter por si uma tal alma de super-homem, é alguma cousa de maior e melhor do que eu supunha então" (Campos, 1921, p. XXXII).

Em suma, apesar das diferenças que claramente existem entre as três obras selecionadas para este estudo, parece-nos, tendo em conta os paralelismos lexicais e semânticos estabelecidos que em todas o poeta anseia dirigir-se a uma população informada, com ideias próprias, conhecedora dos males do país e capaz de marcar uma posição. Em qualquer uma das três obras é também evidente o respeito pela natureza, a crítica velada a um clero deformado e descontextualizado, a aversão à prepotência social, o combate ao materialismo e a qualquer dogmatismo, a ideia de um misticismo com vista a eternidade, apelo à participação social e apelo à participação política do povo. Encontramos em Campos (1921) o suporte para as nossas palavras: "cada um dos seus livros […] actuou como uma revolução política, destruindo tradições, minando instituições e dinastias, acendendo iras colectivas demolidoras, inspirando crimes e martírios em prol da Ideia ou da Grei" (p. LIII).

Referências

Azevedo, M. (1981). *Guerra Junqueiro: a obra e o homem*. Lisboa: Editora Arcádia.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Campos, A. (1921). *Antologia Portuguesa: Junqueiro (verso e prosa)*. Porto: Livrarias Aillaud e Bertrand, Chardron, Francisco Alves.

Campos, A. (1924). Conversão e morte de Junqueiro. *Lusitânia: Revista de Estudos Portugueses, 1*, 237.

Carvalho, A. (Ed.). (1972). *Obras de Guerra Junqueiro* (Poesia). Porto: Lello & Irmão Editores.

Cidade, H. (1923). A obra de Guerra Junqueiro na evolução literária do seu tempo. *A Águia*, *13-14*(3) 73-74.

Coimbra, L. (1923). *Guerra Junqueiro*. Porto: Renascença Portuguesa.

Coimbra, L. (1923). Guerra Junqueiro: o poeta dos «Simples» e das «Orações e o Pensador». *A Águia*, *13-14*(3), 18-36.

Coimbra, L. (1984). *Dispersos I*. Lisboa: Editorial Verbo.

Freitas, M. (1998). Guerra Junqueiro no Pensamento de Leonardo Coimbra. In P. Samuel (Orgs.). *Atas do Colóquio Guerra Junqueiro e a Modernidade* (pp. 69-90). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Lello Editores.

Grave, J. (1917). Guerra Junqueiro. *Atlântida*, *19*, 521-528.

Lobato, G. (1885). Chronica Occidental. *O Occidente*, *241*(8), 193.

Machado de Abreu, L. (2019). *Portugal Anticlerical: Uma História do Anticlericalismo*. Lisboa: Gradiva.

Magalhães, L. (1885). Guerra Junqueiro. *O Occidente*, *240*(8), 187.

Oliveira, L. (1917). Ouvindo Guerra Junqueiro. *Atlântida*, *19*, 583-596.

Pascoal, S. (2007). Pobres, ignorantes, indefesos e desarmados: Ramalho Ortigão e a Questão Ibérica. *Revista Polissema*, *7*, 225-228.

Pina, M. (1885). A Velhice do Padre Eterno. *A Illustração: Revista Universal Impressa em Paris*, *18*(2), 273.

Prescott, V. (2009). *A Decadência de Fim-de-Século. Estudo sobre Guerra Junqueiro*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ribeiro, R. (2008). *A Europa na Identidade Nacional*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Santos, L. M. (2021). *As Paisagens Junqueirianas em «A Velhice do Padre Eterno»*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Formação de professores sobre fermentação/respiração de leveduras com material acessível para a 12.ª classe de Moçambique

Teacher training on yeast fermentation/respiration with accessible material for the Mozambican 12th grade

Manecas Azevedo[1,3], Paulo Mafra[2,3], Graça S. Carvalho[3]

manecascandido@yahoo.com, pmafra@ipb.pt, graca@ie.uminho.pt

[1]Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique.

[2]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]CIEC/IE/Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Resumo. A formação continua permite a capacitação de professores relativamente ao uso de diferentes metodologias de ensino e necessita de ser oferecida frequentemente a nível local. A partir da análise do programa de Biologia da 12.ª classe de Moçambique e respetivo manual escolar constatou-se existirem atividades experimentais de microbiologia. Selecionou-se a atividade experimental do manual sobre fermentação alcoólica em que é referido que ocorre nas leveduras e noutros microrganismos, mas é apresentada com procedimentos muito prescritivos, sem envolvimento reflexivo por parte do aluno na sua execução, e com esquemas de atividades experimentais com material laboratorial convencional, inacessível em países carenciados, como é o caso de Moçambique. No laboratório da Universidade do Minho (em Braga, Portugal) desenvolveram-se essas atividades, refletindo na forma de as executar com materiais de fácil acesso. Depois de testado e validados internamente, foram construídos guiões com materiais de fácil acesso para o professor e para o aluno, os quais foram validados por professores de Nampula (Moçambique). Respondendo a um questionário, os professores consideraram que o material usado na atividade experimental pode ser encontrado facilmente e torna as atividades de fácil execução nas escolas moçambicanas, facilitando as aprendizagens dos alunos.

Palavras-Chave: formação de professores, fermentação e respiração de leveduras, material de fácil acesso, 12.ª classe.

Abstract. Continuing training allows the teachers to use different teaching methodologies and needs to be offered frequently at the local level. The analysis of the Biology program for the 12th grade of Mozambique and the respective school manual found that there were experimental microbiology activities. The experimental activity from the manual on alcoholic fermentation was selected, in which it is mentioned that it occurs in yeasts and other microorganisms. However, it is presented with very prescriptive procedures, without reflective involvement on the part of the student in its execution, and with schemes of experimental activities with conventional laboratory materials, inaccessible in deprived countries, such as Mozambique. In the laboratory of the University of Minho (in Braga, Portugal), these activities were developed, reflecting on how to perform them with easily accessible materials. After being tested and validated internally, guides with easily accessible materials were built for the teacher and the student, which teachers from Nampula (Mozambique) validated. Responding to a questionnaire, the teachers considered that the material used in the experimental activity can be found easily and makes the activities easy to perform in Mozambican schools, facilitating student learning.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: teacher training, yeast fermentation and respiration, easily accessible material, 12th grade.

1 Introdução

A educação em ciências possibilita usar argumentos científicos de forma lógica e clara, que são competências que necessitam de um longo processo de aprendizagem e de prática (Afonso, 2008).

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Moçambique (MEC/INDE, 2007) refere a necessidade de desenvolver no aluno competências e valores por forma a participar ativamente na vida como cidadão responsável, ativo e empreendedor, e acrescenta que *o aluno deverá ser preparado para aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e continuar a aprender ao longo da vida* (MEC/INDE, 2007, p.16).

A realização de atividades práticas e experimentais no ensino de ciências requer a existência de material laboratorial, o conhecimento técnico dos procedimentos experimentais e de espaço físico adequado. Também este tipo de metodologia deve dar ao aluno a oportunidade de submeter as suas conceções intuitivas à prova da evidência (Sá & Carvalho, 1997). As razões que levam à execução de atividades experimentais têm vindo a ser referidas por vários investigadores (Izquierdo, Sanmartí, & Espinet, 1999; Hofstein & Lunetta, 2003; Martins et al., 2007; Silva, 2009; López Rua & Tamayo Alzate, 2012; Gonçalves, Guerreiro, & Jesus, 2015; Bretes & Marisa, 2018) e têm em vista motivar os alunos, estimulando-os para a compreensão do conteúdo científico através do diálogo, para desenvolverem o pensamento crítico e criativo, o espírito de colaboração, a capacidade de observação e interpretação, bem como compreenderem os fenómenos e a investigação (Mafra, 2012; Mafra et al., 2015).

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido no âmbito do ensino experimental das ciências, destaca-se a importância do contacto direito com os fenómenos e a experimentação para alimentar a curiosidade e promover as aprendizagens dos alunos (Bretes & Marisa, 2018). Este modelo de ensino, que se preconiza, busca o desenvolvimento do pensamento científico que se caracteriza pelo nível de coordenação entre as teorias do sujeito e as evidencias com que se confronta, com vista a uma progressiva conformidade das teorias com a evidência (Sá & Carvalho, 1997).

A ausência de atividades experimentais ou utilização inadequada pode ter duas origens: falta de estrutura física, quando as escolas não oferecem as condições necessárias para a realização de atividades, como laboratórios e problemas na formação dos professores (Lima et al., 2019). Assim, é necessária a elaboração e a utilização de materiais alternativos no ensino experimental de microbiologia refletindo os aspetos teóricos (Barbosa & Barbosa, 2010).

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo amplo em que se construíram guiões para professores e para alunos da 12.ª classe sobre atividades experimentais utilizando materiais de fácil acesso (Azevedo, 2020; Azevedo et al., 2021). No presente estudo apresentam-se os resultados das sessões de formação com professores de Nampula que aplicaram os guiões sobre a *Mobilização de energia e fermentação*, no sentido de os irem avaliando em termos de praticabilidade tanto para eles próprios como para os seus alunos. Tinha-se em mente a necessidade de uma avaliação por partes dos professores, agentes de futura utilização dos guiões em contexto de sala de aula.

2 Metodologia

Inicialmente analisaram-se os conteúdos do programa de ensino de Biologia da 12.ª classe (INDE/MINED, 2010) e manual escolar (Müller, 2017) para encontrar tópicos referentes a microbiologia.. Assim, no Programa de ensino e no manual escolar definiram-se "categorias", "temas" e "unidades de análise" (Bardin, 2016), em que neste estudo: a "categoria" refere-se às *unidades* nos programas e aos *capítulos* nos manuais escolares; o "tema" refere-se a temas de microbiologia no programa e a subsecção de microbiologia nos capítulos; e as "unidades de análise" referem-se a extratos de frases no programa, e a extratos de frases e a imagens no manual (Azevedo, 2020). Na base desta análise, foi elaborado um guião de atividade experimental para o professor e outro para o aluno sobre "**Mobilização de energia: fermentação e respiração**" usando o material de fácil acesso (ver apêndice 1 e 2).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Os guiões de atividades experimentais foram utilizados na formação contínua com uma amostra de 10 professores de Biologia do ensino Secundário geral da cidade de Nampula, realizada no Laboratório de Biologia e Química da Universidade Rovuma.

O curso de formação dos professores teve a duração de 7 horas e decorreu em cinco grupos de dois professores no período de férias, no fim do segundo trimestre de 2019, de modo a que os professores tivessem maior disponibilidade para esta formação.

Os 10 professores em formação, organizados em cinco grupos, prepararam o meio de cultura de fermento de padeiro. Durante 5 minutos a solução de fermento de padeiro foi levada à fervura e depois retirada do fogão. Deixou-se arrefecer até aos 40ºC e filtrou-se a solução no funil com algodão para se obter água de levedura. A Figura 1 apresenta o material de fácil acesso utilizado por um dos grupos.

Figura 1. Materiais de fácil acesso para desenvolvimento da atividade experimental sobre mobilização de energia (respiração e fermentação): garrafas de plástico, fermento de padeiro, balões, funil, algodão, açúcar, fogão a gás, panela e balança analítica fornecidos pela Universidade Rovuma.

Cada grupo preparou duas garrafas de plástico com o meio de cultura de fermento de padeiro. A uma adicionou-se fermento de padeiro (Figura 2-A) e a outra não (Figura 2-B), servindo esta de "controlo". Passadas 4 horas (h 4), as garrafas com o fermento de padeiro apresentavam os balões "inchados", o que se deveu à produção de gás (CO_2) resultante do processo de fermentação e respiração de leveduras (Figura 2-C), enquanto nas garrafas sem o fermento, para o controlo (Figura 2-D), os balões permaneceram inalterados.

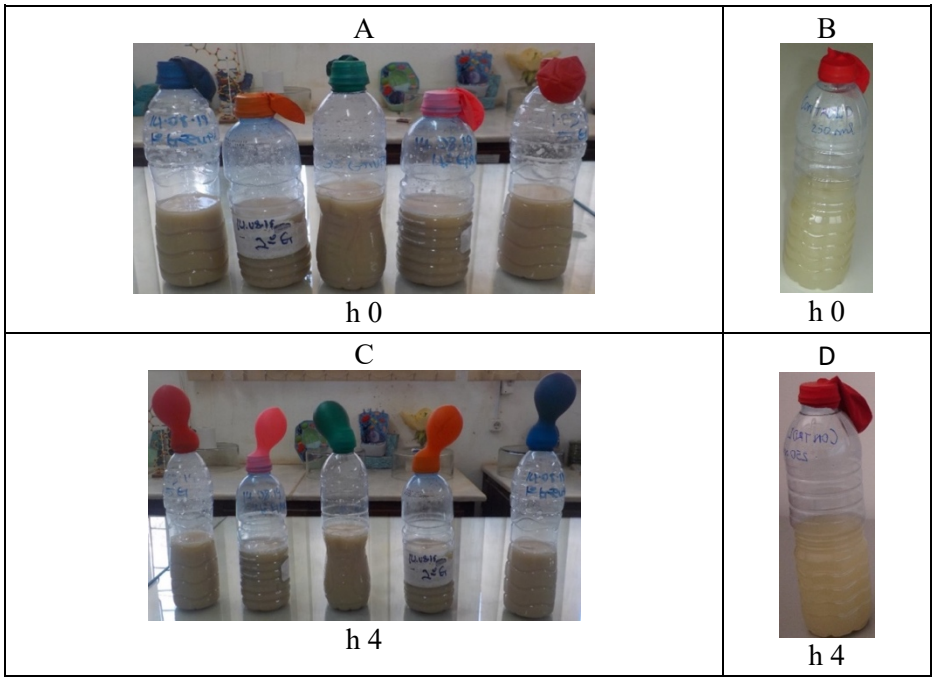


Figura 2. Garrafas de plástico dos cinco grupos com o meio de cultura contendo fermento de padeiro (A e C) e um controlo (o do 3º grupo) às (h 0) e (h 4).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

No fim da sessão de formação os professores responderam a um questionário elaborado pelos investigadores para avaliarem a atividade experimental (ver apêndice 3).

3 Resultados

3.1 Aspetos significativos no desenvolvimento da atividade experimental

A medição de uma colher de fermento de padeiro e a colocação na garrafa de plástico de 0,5 litros com 250ml de água de levedura foi uma das soluções encontradas pelos professores em formação para o caso de escola que não tenha balança analítica para pesarem o fermento. Outro aspeto importante que se verificou ao longo da atividade experimental foi o aumento da quantidade do meio de cultura 250ml colocado na garrafa plástica com o balão, isso diminui cerca de 1 hora o processo de enchimento do balão.

3.2 Avaliação de atividade experimental pelos professores

No final da atividade experimental, os professores responderam ao breve questionário relativo à sua vivência e aprendizagens adquiridas e perspetivas para futuras aulas de atividades experimentais na escola. O Quadro 1 apresenta uma síntese das respostas dadas às diversas questões.

Quadro 1. Síntese das respostas dos formandos (professores de biologia do ESG de Nampula) sobre a atividade experimental "Mobilização de energia (respiração e fermentação)", 12.ª classe.

Professor / Pergunta	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	**Total**
Pergunta 1. Teve dificuldades no desenvolvimento da atividade experimental sobre "mobilização de energia: (respiração e fermentação)? Se sim, que dificuldades sentiu?	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	**9 N**
Pergunta 2. Depois desta formação, há fatores que poderão dificultar a realização desta atividade experimental em contexto de sala de aula?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	**10 N**
Pergunta 3. A atividade facilita a compreensão dos professores e alunos na aprendizagem do processo da fermentação e respiração de leveduras? Se sim, principalmente em quê?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**10 S**
Pergunta 4. O que observou na atividade experimental sobre "mobilização de energia (respiração e fermentação)"?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**10 S**
Pergunta 5. O material usado na atividade experimental pode ser encontrado facilmente?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**10 S**
Pergunta 6: A atividade experimental ajuda os alunos a compreenderem que as leveduras são seres vivos? Explique.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**10 S**
Pergunta 7. Como considera a abordagem dos procedimentos metodológicos ao longo da	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	**10 S**

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

realização da atividade experimental?											
Pergunta 8: O que acha que pode ser melhorado nesta atividade experimental?	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	**5 N**

N – Não; S – Sim

Analisando mais detalhadamente as respostas dadas pelos formandos às questões do Quadro 1, verificamos que nove dos 10 professores consideraram não ter tido **dificuldades** nesta atividade (Quadro 1, Pergunta 1), tendo justificado que *usamos material comum para a realização da atividade experimental* (P6). O único professor que disse que teve dificuldade explicou que foi *principalmente no processo de filtração da solução de fermento de padeiro* (P4).

Os 10 professores consideraram que não haverá fatores que poderão dificultar a realização da atividade experimental em **sala de aula** (Quadro 1, Pergunta 2.), visto que *o material a usar pode ser encontrado localmente* (P4) e *é uma experiência fácil de realizar e não há uso de microscópio* (P9).

Os 10 professores consideraram que a atividade **facilita a compreensão** (Quadro 1, Pergunta 3), tendo justificado que *os alunos vão reconhecer que as leveduras são seres vivos e realizam a respiração e fermentação* (P1) e que também *os alunos vão conciliar entre a teoria e prática e saber que as leveduras são seres vivos e realizam respiração e fermentação* (P2).

Ainda os 10 professores consideraram que na atividade experimental observaram o processo de **fermentação e respiração de leveduras** (Quadro 4.3.5.1, Pergunta 4), tendo dito o que *observei que o balão inchou depois de mais de 2 horas o que significa que as leveduras realizam o processo de respiração e fermentação e libertam o gás* CO_2 (P2), e também *observei balões a ficarem cheio de ar colocados na parte superior da garrafa com solução de levedura e açúcar como resultado da respiração de microrganismos* (P8).

Todos os 10 professores constataram que o material usado na atividade experimental pode ser encontrado **facilmente** (Quadro 1, Pergunta 5), visto que *o material além de ser de fácil acesso não acarreta custos altos para a sua obtenção* (P3) e que com *este material utilizado podemos encontrar facilmente nos mercados, lojas, até nas barracas* (P10).

Os 10 professores consideraram que a atividade experimental ajuda os alunos a **compreenderem** as leveduras como seres vivos (Quadro 1, Pergunta 6), porque *ajuda o aluno a compreender que as leveduras são seres vivos devido os processos de respiração e fermentação que elas realizam* (P4) e ainda que *a partir da experiência provamos que elas respiram que é uma caraterística dos seres vivos* (P5).

Também os 10 professores consideraram fácil a abordagem dos procedimentos metodológicos ao longo **da realização da atividade experimental** (Quadro 1, Pergunta 7), tendo justificado que *os procedimentos metodológicos usados fazem com que os alunos percebam e compreendam o processo de fermentação e respiração* (P2) e que a *abordagem destes procedimentos metodológicos ao longo da realização experimental considero simples e fácil* (P4).

Cinco dos 10 professores não apresentaram para **melhoria da atividade experimental** (Quadro 1, Pergunta 8), tendo justificado que *não saberei dizer, a experiência foi muito eficiente na obtenção de resultados previstos* (P3) e *não vejo nada a melhorar e existe o material* (P1). Os outros 5 professores sugeriram que poderia ser melhorada: *na minha opinião deve-se cingir na melhoria da filtragem da água de levedura* (P4).

4 Discussão

A realização da atividade experimental sobre *"***mobilização de energia: fermentação e respiração***"* permitiu, de forma simples, verificar a libertação de CO_2 no meio de cultura de levedura, evidenciando, desta forma, a existência do processo da fermentação e respiração. Assim, os resultados obtidos neste estudo, estão em consonância com os de Gil & Pérez (2011), que realçam a fermentação das leveduras (*Saccharomyces cerevisiae*) em meio de cultura ao fim de seis horas e meia, tendo ocorrido o catabolismo de açúcares que culmina com a produção de dióxido de carbono, resultante da fermentação

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

e respiração. Esta atividade experimental também ajuda os alunos a compreenderem as leveduras como seres vivos.

Na sessão de formação dos professores, os resultados mostraram que, os 10 professores consideraram que o material usado na atividade experimental pode ser encontrado facilmente. Esta aceitação de uso de material de fácil acesso, está em concordância com outro estudo (Machado, 2019), que afirma que se pode recorrer a materiais reutilizáveis, disponível no supermercado ou mercado. Outros autores como Melo et al (2017) referem também que o uso de material acessível favorece a explicação na aprendizagem dos alunos.

5 Conclusões

O estudo mostrou que, de uma forma geral a sessão de formação sobre *"***mobilização de energia: fermentação e respiração***"* foi fácil de realizar pelos professores. A metodologia desenvolvida na formação, em especial o trabalho em grupo, mostrou-se muito eficaz. Os guiões experimentais para professores e para alunos (que foram validados por eles próprios) podem vir a ser utilizados na sala de aula da 12.ª classe do ensino secundário geral de Moçambique. Em termos conclusivos, os professores consideraram que, a formação obtida terá impacto nas metodologias de ensino a adotar na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem promovido com os alunos.

Agradecimentos

O primeiro autor deste estudo obteve bolsa do governo de Moçambique através do IBE (Instituto de Bolsa de Estudo e a Universidade Rovuma). O estudo foi também financiado por fundos nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho, com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Referências

Afonso, M. M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Azevedo, M. (2020). *Formação de professores para o Ensino experimental de microbiologia no ensino secundário geral de Moçambique*. Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento não publicada), Braga, Portugal.

Azevedo, M., Mafra, P., & Carvalho, G. S. (2021). Atividade experimental de microbiologia sobre saúde oral em Moçambique usando materiais de fácil acesso. *Brazilian Journal of Development*, *7*(7), 70226–70240.

Barbosa, F. H. F., & Barbosa, L. P. J. L. (2010). Alternativas metodológicas em microbiologia - viabilizando atividades práticas. *Revista de Biologia e Ciências Da Terra*, *10*(2), 134–143.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4.ª edição). Edições 70.

Bretes, S., & Marisa, C. (2018). Conceções e práticas de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo acerca do ensino experimental das ciências. *Revista Da Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém*, *6*(1), 21–36.

Gil, R., & Pérez, J. (2011). El estudio de la fermentación en el laboratorio de educación secundaria. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, *8*(1), 111–114.

Gonçalves, C., Guerreiro, M., & Jesus, M. (2015). Descobrindo e reconstruindo o valor do ensino experimental das ciências no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. *Interacções*, *39*, 693–707.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2003). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, *88*(1), 28–54.

INDE/MINED. (2010). *Biologia, Programa da 12.ª Classe*. INDE/MINED, Maputo..

Izquierdo, M., Sanmartí, N., & Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de Las Ciencias*, *17*(1), 45–59.

Lima, A. R., Silva, F. C. V., & Simões Neto, J. E. (2019). Atividades experimentais e ensino por investigação: proposta de formação continuada para professores de química. *Periódico Tchê Química*, *16*(31), 164–173.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

López Rua, A. M., & Tamayo Alzate, Ó. E. (2012). Las prácticas de laboratório en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *8*(1), 145–166.

Machado, C. (2019). Atividades laboratoriais com materiais de baixo custo: um estudo com professores timorenses. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, *18*(1), 198–223.

Mafra, P. (2012). *Os microrganismos no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: abordagem curricular, conceções alternativas e propostas de atividades experimentais.* Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento não publicada), Braga, Portugal.

Mafra, P., Lima, N., & Carvalho, G. S. de. (2015). Experimental activities in primary school to learn about microbes in an oral health education context. *Journal of Biological Education*, *49*(2), 190–203.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores.* (2.ª ed.). Ministério-da-Educação, Lisboa.

MEC/INDE. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos,Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. MEC/INDE, Maputo.

Meirinhos-Soares, L., & Peiixe, L. V. (2010). Esterilização, anti-sepsia e desimfecção. In W. F. C. Ferreira, J. C. F. Sousa, & N. Lima (Eds.), *Microbiologia* (pp. 431–452). Lidel.

Melo, L., Cañada, F., & Díaz, M. (2017). Formación cont inua del profesorado de física a través del conocimiento didáctico del contenido sobre el campo eléctrico en bachillerato: un caso de estúdio. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, *34*(1), 131–151.

Müller, S. (2017). *Biologia 12.ª classe* (2.ª). Texto Editores.Maputo.

Sá, J., & Carvalho, G. S. (1997). *Ensino experimental das ciências-definir uma estratégia para o 1º ciclo*. Editora Correio do Minho, Braga.

Silva, M. M. A. (2009). Ensino experimental das ciências-uma proposta de actividades para educadores e professores do 1.º ciclo. *Caderno de Investigação Aplicada*, *3*, 21–33.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Apêndice 1

Guião experimental para o professor sobre "Mobilização de energia: fermentação e respiração"

O guião para o professor foi criado com o propósito de apoiar o professor a orientar a atividade experimental. Encontra-se organizado de modo a ocorrer uma sequência lógica de raciocínio e referindo também aspetos técnicos que ajudam na abordagem do tema: o propósito da atividade, o contexto de exploração e a metodologia a desenvolver no decorrer da experiência. No início da abordagem os alunos são sensibilizados para reconhecerem que as leveduras são seres vivos e realizam a respiração, é importante observarem evidências dos processos de fermentação. Em diálogo com os alunos, vai-se fazendo a exploração do tema partindo de questões problema.

O guião elaborado encontra-se organizado em várias secções: *(i)* questão problema e propósito da atividade, *(ii)* contexto de exploração, *(iii)* metodologia de exploração, *(iv)* como vai ser registado, *(v)* o que se antecipa que vai acontecer (previsões dos alunos), *(vi)* durante a experiência (o que se observa e o que se conclui), e *(vii)* sistematização das aprendizagens (Caixa 1).

***i)* Questão problema e propósito da atividade**

A questão problema é: *Como demonstrar a fermentação das leveduras?*

O propósito da atividade é que os alunos reconheçam as leveduras como seres vivos, bem como observem o resultado do seu metabolismo respiratório.

***ii)* Contexto de exploração**

É relevante induzir o aluno a compreender que as leveduras são seres vivos e podem realizar a respiração e a fermentação. Esse facto pode ser demonstrado pela deteção da libertação de CO_2 durante o processo. Também é importante conhecer o processo de fermentação realizado pelas leveduras e que o Homem aproveita esse processo para a produção de alguns alimentos; reconhecer que, por exemplo, subprodutos da fermentação como o CO_2 e o etanol são utilizados para a produção de alguns alimentos como o pão, o vinho e a cerveja.

***iii)* Metodologia de exploração**

Na exploração do tema, importa que os alunos compreendam os processos de fermentação e da respiração das leveduras. Para o efeito o professor inicia a abordagem do tema em diálogo com os alunos, promovendo o levantamento de questionamento nos próprios alunos, colocando-lhes questões deste tipo:

- *Sabem o que são leveduras?*
- *Acham que as leveduras podem ser utilizadas para a produção de que alimentos? Como?*
- *Já ouviram falar da fermentação?*
- *O que acontece se adicionarmos açúcar num meio de cultura com leveduras? Que produtos podemos obter?*

Dá-se tempo a que os alunos discutam entre eles como desenvolver uma atividade prática de forma a observarem os resultados dos processos de fermentação. Caso seja difícil, o professor dará pequenas indicações, questionando sobre a fermentação de leveduras e de como se poderá fazer a observação do processo.

O professor deverá ter uma balança analítica e panela na sala e providenciar no sentido de, juntamente com os alunos, adquirir e organizar o material da figura seguinte.

- Panela
- Açúcar
- Fermento do padeiro
- Balança analítica
- Funil
- Algodão
- Balão
- Copo de plástico
- Garrafa de plástico

Figura 1. Materiais de fácil acesso para desenvolvimento da atividade experimental sobre "*Mobilização de energia: respiração e fermentação"*

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Procedimentos

Antes da aula:

1) Cortar transversalmente uma garrafa de plástico de 1,5L ao meio.
2) Utilizar uma garrafa de plástico de 0,5L vazia para colocar o meio de cultura.
3) Esterilizar o copo e a garrafa de plástico numa solução de lixivia a 5% durante 30 minutos (Meirinhos-Soares & Peiixe, 2010).
3) Retirar o copo e a garrafa de plástico da solução de lixívia, sacudir bem com o interior para baixo para deixar toda água escorrer.
4) Medir cerca de 200ml de água da torneira e colocar na panela.
5) Pesar 10g de fermento de padeiro e colocar na panela com água e misturar.
6) Ligar o fogão e colocar a panela com a solução de fermento a ferver durante 5 minutos.
7) Desligar o fogão e deixar a solução a refecer até a temperatura de cerca de 40ºC.

Na aula, os alunos:

1) Colocam o algodão no funil e humedecem com água da torneira.
2) Vertem a solução de fermento de padeiro no funil sobre um copo de plástico.
3) Adicionam 0,5g de fermento de padeiro (com leveduras) na solução de fermento do padeiro.
4) Adicionam 7g de açúcar ao meio de cultura de levedura.
5) Vertem 100ml do meio de cultura na garrafa de plástico.
6) Vertem 100ml de água de levedura na garrafa controlo
7) Adicionam 7g de açúcar na garrafa controlo
8) Colocam o balão de borracha no gargalo da garrafa com o "meio de cultura de levedura" e na garrafa controlo com "solução de fermento"
9) Aguardam 5 horas.
10) Registam as observações da garrafa de plástico e do balão.

***iv)* Como vai ser registado**

Os alunos terão um guião próprio para registarem por desenho e texto o que observam relativamente à preparação do meio de cultura de levedura e à fermentação e respiração.

***v)* O que se antecipa que vai acontecer (previsões dos alunos)**

Os alunos irão fazer as suas previsões sobre o que esperam que acontecerá na garrafa com meio de cultura e na garrafa controlo ao fim das 5 horas. Serão várias as possibilidades, desde que não vai acontecer nada até o balão encher, resultante da respiração dos microrganismos (leveduras). Os alunos registam no seu guião a(s) previsão(ões) que considerem mais viáveis.

***vi)* Durante a experiência (o que se verifica e o que se conclui)**

Decorridas 5 horas, o professor questiona os alunos acerca das diferenças que encontraram nos balões de ambas as garrafas comparativamente ao início da experiência. Os alunos registam essas diferenças.
Dá-se tempo que observem com cuidado os meios de culturas e os balões. Os alunos desenham/escrevem em texto o que observam.

***vii)* Sistematização das aprendizagens**

O professor volta a apresentar a questão-problema *Como demonstrar a fermentação e respiração das leveduras?* e pede aos alunos que respondam a esta questão. Os alunos discutem e registam as respostas que acham adequadas.
Por fim o professor pede que os alunos oralmente façam a sequência de toda a atividade que foi desenvolvida e que ponham novas questões de estudo sobre o tema.

Caixa 1. Guião do professor.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Apêndice 2:
Guião experimental para o aluno sobre "Mobilização de energia: fermentação e respiração"

O procedimento usado pelos alunos no decorrer da atividade experimental é útil em dois aspetos: serve de ajuda à realização das atividades a implementar, e também permite que o aluno faça o registo das suas observações em forma de texto e desenho.

Com este guião pretende-se apoiar os alunos nas atividades experimentais para que estes reconhecerem, através da atividade prática, os processos de respiração e fermentação das leveduras no meio de cultura.

O guião, além de apresentar a questão-problema *Como demonstrar que as leveduras realizam a fermentação e respiração?*, organiza-se de modo a que o aluno possa: *(i)* refletir sobre a questão-problema; *(ii)* fazer o registo das suas previsões; *(iii)* registar as observações e os resultados; *(iv)* discutir e refletir acerca dos resultados obtidos em relação às previsões; e, por último, *(v)* responder à questão-problema inicial (Caixa 2).

Vamos planear e realizar uma atividade experimental que nos ajude a dar resposta à questão-problema:

"Como demonstrar a fermentação das leveduras?"

i) Faz o registo das tuas previsões… (como achas que podes demonstrar a respiração das leveduras):

- *Regista o que achas que são as leveduras, fazendo desenhos e explicando em texto.*

- *Regista como poderás fazer uma experiência para ver os resultados da fermentação. Faz desenho e explica em texto.*

ii) Regista as observações e os resultados, fazendo desenhos e explicando em texto.

(h 0) **(h 5)**

iii) Compara os resultados obtidos em relação às tuas previsões.

iv) Responde à questão problema "Como demonstrar a fermentação das leveduras?"

Caixa 2. Guião do aluno.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Apêndice 3
Questionário para os professores relativo à atividade experimental da 12.ª classe sobre
"Mobilização de energia: fermentação e respiração"

1. Teve dificuldades no desenvolvimento da atividade experimental sobre "mobilização de energia: (respiração e fermentação)? Se sim, que dificuldades sentiu?

_____
_____
_____

2. Depois desta formação, há fatores que poderão dificultar a realização desta atividade experimental em contexto de sala de aula?

_____
_____
_____
_____

3. A atividade facilita a compreensão dos professores e alunos na aprendizagem do processo da fermentação e respiração de leveduras? Se sim, principalmente em quê?

_____
_____
_____
_____

4. O que observou na atividade experimental sobre "mobilização de energia (respiração e fermentação)"?

_____
_____
_____
_____

5. O material usado na atividade experimental pode ser encontrado facilmente?

_____
_____
_____
_____

6. A atividade experimental ajuda os alunos a compreenderem que as leveduras são seres vivos? Explique.

_____
_____
_____
_____

7. Como considera a abordagem dos procedimentos metodológicos ao longo da realização da atividade experimental?

_____
_____
_____
_____

8. O que acha que pode ser melhorado nesta atividade experimental?

_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A construção de textos narrativos: o desenvolvimento da dimensão temporal

The construction of narrative texts: the development of the time dimension

Luís Barbeiro [0000-0001-5798-2904]

luis.barbeiro@ipleiria.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria/CELGA-ILTEC, Portugal.

Resumo. A dimensão temporal constitui uma componente essencial dos textos narrativos. Com o desenvolvimento, espera-se que as crianças demonstrem nos seus textos um domínio maior das relações e recursos temporais. A presença no texto constitui o ponto de chegada, mas a procura e as escolhas no âmbito da dimensão temporal podem ter estado em evidência no próprio processo de escrita. O estudo que se apresenta teve como propósito apreender o percurso de desenvolvimento do domínio da expressão das relações temporais no ensino básico. Para alcançar este objetivo, focaram-se duas vertentes: os marcadores temporais presentes nos textos e a ocorrência no processo de escrita de operações de reformulação que incidem sobre a dimensão temporal. Os participantes são alunos do segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade. Para aceder ao processo de escrita, recorreu-se ao registo da interação durante a escrita de um texto em grupo. A análise incidiu sobre os marcadores temporais presentes nos textos e sobre as operações processuais que envolvem a expressão de relações temporais. Os resultados revelam um alargamento de recursos linguísticos utilizados para a expressão do tempo, com a progressão dos níveis, e, também crescentemente, o tratamento consciente da dimensão temporal, através de operações que colocam em decisão diferentes possibilidades de formulação. As conclusões remetem para uma ação no ensino-aprendizagem da escrita que mostre aos alunos a amplitude de relações e de recursos temporais que podem inscrever nos seus textos, em relação à história narrada e à sua (re)construção no discurso.

Palavras-Chave: Escrita, Textos narrativos, Tempo, Processo de escrita, Escrita Colaborativa.

Abstract. The time dimension is an essential component of narrative texts. With progression in age, schooling, and linguistic competence, children are expected to demonstrate in their texts a higher mastery of temporal relations and resources. The presence in the text constitutes the point of arrival, but the search and choices concerning the temporal dimension may have been in evidence in the writing process itself. The study presented in this paper aimed to understand the development path of the expression of temporal relations throughout basic education. To achieve this goal, the study focused on the following aspects: the temporal markers present in the texts, and the occurrence of reformulation operations that focus on the temporal dimension, during the writing process. Students from different levels of primary education (second, fourth, sixth and eighth grades) participated in the study and, to access the writing process, the interaction during collaborative writing was recorded. The analysis focused on the occurrences of temporal markers in the texts and on the operations of the process involving the expression of temporal relations. The results reveal an expansion of the linguistic resources used to express time, and an increase in the conscious treatment of the temporal dimension, through operations that put under decision different language possibilities. The conclusions point to an action in writing instruction that shows the students the range of temporal relations and linguistic resources they can inscribe in their texts, to (re)construct the events of the story in the discourse.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: Writing, Narrative texts, Time, Writing process, Collaborative writing.

1 Introdução

A repetição do conetor "depois… depois" constitui uma marca das fases iniciais da competência de escrita, no que se refere aos textos narrativos (Antunes, 2003; Silva, 2001). Desde essas etapas iniciais, o desenvolvimento da escrita efetua o seu percurso também no que diz respeito às relações temporais e ao domínio dos mecanismos linguísticos que as podem expressar num texto. Esse percurso pode alcançar níveis elevados de complexidade, quanto às relações estabelecidas no tempo da história por meio do discurso (Genette, s/d; Ricoeur, 1994) e quanto ao domínio de recursos da língua que constroem essas relações. Embora o nível de maior elaboração possa ser alcançado no campo dos textos literários, como as análises de Genette (s/d) e Ricoeur (1994) evidenciam, a progressão no sentido do domínio de uma maior complexidade de relações temporais e diversidade de recursos linguísticos encontra-se também nos textos dos alunos (Lyra, Ribeiro, & DeConti, 2018). De facto, diversos estudos, tendo por base a análise da produção de textos narrativos dos alunos, têm mostrado essa progressão (Almeida, 2013; Antunes, 2003; Hickmann, 2004; Rocha, 2018; Rodrigues, 2007; Silva, 2001).

Os textos entregues ao professor ou divulgados junto do leitor constituem pontos de chegada do processo de escrita. Em diferentes pontos do percurso de desenvolvimento dos alunos, em grande medida associado à escolaridade, espera-se que evidenciem graus diferentes de crescente elaboração linguística. Estabelecida a progressão no sentido da complexidade e do alargamento de recursos, é relevante saber como se chegou até esses níveis e até aos pontos de progressão que afirmam. Surge, por conseguinte, a questão que está no fulcro do estudo que se apresenta neste texto: o percurso de desenvolvimento no domínio das relações temporais, a partir da marca constituída pela repetição de "depois", processa-se fundamentalmente por automatização ou a progressão no sentido da maior elaboração é conquistada por meio da procura, experimentando, moldando a linguagem, realizando operações e tomando decisões? Para lhe responder, o estudo não se limita a fazer incidir a análise sobre os textos, enquanto produtos, mas alarga-a ao processo de construção dos próprios textos.

A resposta que for encontrada tem implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Uma resposta no sentido da automatização poderá orientar esse processo no sentido de criar as condições contextuais favorecedoras das aquisições em causa, por exemplo, proporcionando o contacto com relações e estruturas temporais que se pretende que os alunos adquiram. Uma resposta reveladora da presença da procura consciente não afasta o caminho anterior, mas coloca também em foco a intervenção que ao longo desse caminho pode ser realizada pelo professor no processo pedagógico, de modo a incrementar as conquistas no percurso de desenvolvimento.

O estudo que se apresenta tem, assim, como propósito apreender o percurso de desenvolvimento da expressão das relações temporais no ensino básico, tendo por base os textos produzidos e o tratamento da dimensão temporal no processo de escrita.

2 Tempo: dos recursos linguísticos ao percurso de desenvolvimento

2.1 Recursos linguístico-temporais em Português

A expressão do tempo nos textos permite a localização da situação que é referida em relação a um ponto temporal ou intervalo de tempo tomado como referência, segundo relações de anterioridade, simultaneidade ou sobreposição e posterioridade. Para o estabelecimento destas relações, as línguas recorrem a mecanismos diversos. Oliveira (2013) considera os seguintes mecanismos linguísticos para a expressão do tempo em Português: i) tempos verbais; ii) adjuntos adverbiais e orações subordinadas de valor semântico temporal; iii) perífrases verbais com valor temporal construídas com verbos auxiliares ou semiauxiliares (como *estar a* + verbo pleno, ou *ir* + verbo pleno). Móia e Alves (2013), por sua vez, sistematizam os recursos linguístico-temporais do Português em quatro sistemas gramaticais:

i) tempo verbal – que inclui os sufixos flexionais verbais e o recurso a verbos auxiliares, ou seja, cobre os mecanismos correspondentes a i) e iii), na análise de Oliveira (2013);

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

ii) tempo argumental – "expresso através da combinação de predicados temporais – como *datar* ou *durar* – com os seus complementos obrigatórios" (Móia & Alves, 2013, p. 557);

iii) tempo adjunto – expresso através de sintagmas não obrigatórios com a função de adjunto adverbial ou de adjunto adnominal, correspondentes a circunstâncias de tempo na oração, ou a orações subordinadas com valor temporal;

iv) tempo discursivo – expresso através do encadeamento de orações autónomas, por meio de justaposição ou de coordenação no discurso.

A utilização destes sistemas linguístico-temporais não se encontra absolutamente pré-determinada. Abrem-se possibilidades de escolhas entre si (por exemplo, entre o recurso ao tempo discursivo ou à explicitação das relações temporais) e de combinação de diversos mecanismos no texto.

A possibilidade de escolha estende-se ao interior dos mecanismos correspondentes ao tempo verbal, argumental e adjunto. O sistema do tempo verbal é mais complexo do que a correspondência das designações das formas verbais aos tempos indicados nessas designações: por exemplo, a forma verbal no presente pode expressar um valor de futuro (*Amanhã, vou a Lisboa*.) e pode também ser utilizada em situações localizadas no passado (o designado *tempo histórico* – cf. Oliveira, 2013). O tempo argumental é marcado internamente por escolhas lexicais. No tempo adjunto, as possibilidades envolvem a natureza do adjunto e a escolha dos conetores para estabelecer a relação.

O tempo adjunto expressa diversos valores semânticos, designadamente os de duração, localização temporal, frequência e indicação de quantidades de tempo (Móia & Alves, 2013). A indicação da localização temporal pode ser feita de forma direta, explicitando o ponto ou intervalo de tempo em que a situação ocorre, ou pode ser feita de forma indireta, por relação com outra situação em relação à qual surge ordenada temporalmente.

A dimensão temporal envolve, por conseguinte, uma amplitude de possibilidades, quer quanto aos valores semântico-temporais a expressar, quer quanto aos recursos linguísticos disponibilizados pelo Português para os expressar num texto. A questão que surge e que está em foco no presente artigo é se a escolha entre possibilidades emerge no processo ou se os mecanismos inscritos no texto surgem predominantemente de forma "natural", automatizada, sem serem objeto de operações conscientes.

2.2 Percurso de desenvolvimento

O domínio do sistema de relações temporais da língua e da amplitude de possibilidades que esta faculta para a sua expressão no discurso não são adquiridas de forma imediata e absoluta, mas desenvolve-se por apropriação progressiva da sua complexidade (Bento & Befi-Lopes, 2010; Hickmann, 2004; Nelson & Meter, 2007; Stadler & Ward, 2005; Winskel, 2007). De acordo com Hickmann (2004), "children construct a gradually more complex and abstract system of time as they evolve through successive stages of cognitive development." (p. 154). A progressão nessas fases de desenvolvimento pode delinear-se com base nos conceitos temporais-aspetuais correspondentes ao tempo de enunciação (TE), ao tempo do acontecimento (TA) e ao tempo de referência (TR).

Inicialmente, as crianças consideram apenas o TE, o "aqui e agora". De seguida, progridem para se tornarem capazes de diferenciar o TE do TA e, subsequentemente, para serem capazes de tomar como referência outros tempos para além do TE. Para isso, têm de deslocar a referência em relação ao "aqui e agora" e considerar outros pontos temporais, como "ontem". A base do sistema só se consolida com a diferenciação entre o TE, o TA e o TR. Segundo Hickmann (2004), só a partir dos quatro ou cinco anos passam a dominar este sistema tripartido de referência temporal. Por sobre essa base, as crianças vão proceder ao alargamento dos recursos para expressar as relações temporais. O avanço na idade traz um incremento do uso de adjuntos adverbiais e de conectores temporais (Hickmann, 2004). No entanto, o pleno domínio das funções discursivas dos mecanismos temporais-aspetuais de uma língua pode não ser alcançado até uma idade bastante tardia.

Para a construção do discurso, a progressão no alargamento de recursos não se observa apenas quanto às relações temporais suscetíveis de serem expressas, mas também quanto à apropriação de diferentes possibilidades de as expressar. No caso da escrita, a progressão segundo essas duas vertentes torna-se crucial. As etapas iniciais da aprendizagem escolar da escrita são ainda marcadas pelo modelo de "exposição do conhecimento" (*knowledge telling*), na formulação de Bereiter e Scardamalia (1987), em contraposição ao modelo de "transformação do conhecimento" (*knowledge transforming*). Na escrita de textos narrativos, esse modelo é mantido em ação pela resposta à questão "e depois?" (Antunes, 2003;

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Sharples, 1999). O papel desta questão e correspondente relação temporal na construção do texto segundo este modelo repercute-se na sua presença repetitiva do próprio conetor "(e) depois" nos textos narrativos das crianças, a que nos referimos no início deste texto.

Essa repetição, bem como a do conetor "e" (o qual também pode veicular um valor temporal, no âmbito do tempo discursivo – cf. Móia & Alves, 2013; Matos & Raposo, 2013) tem dado origem a propostas de intervenção pedagógico-didática, no sentido de alcançar a diversificação dos organizadores de sequencialização temporal. Antunes (2003) apresenta uma intervenção realizada nos anos terminais de cada um dos ciclos do ensino básico (4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade). Essa intervenção foi baseada na consciencialização da repetição frequente dos conetores "depois", "depois de" e "e" e na reformulação das passagens textuais em causa. Procurou, assim, promover a apropriação de outros recursos que permitam a indicação das relações habitualmente expressas por esses conetores. Em todos os níveis de escolaridade, os resultados alcançados pelos grupos experimentais mostraram ser possível alcançar o alargamento dos recursos em foco, com base nas estratégias ativadas. Como já referimos e acontece com a maioria dos estudos que se debruçaram sobre o domínio das relações temporais (e.g., Antunes, 2003; Almeida, 2013; Rocha, 2018; Rodrigues, 2007, Silva, 2001), Antunes (2003) efetua a sua análise com base nos produtos textuais dos alunos, perspetiva a que queremos juntar o contributo que pode advir do conhecimento do processo, em relação ao tratamento da dimensão temporal.

3 Metodologia

3.1 Participantes

Participaram no estudo 96 alunos de escolas do ensino básico da região de Leiria. Os participantes encontram-se distribuídos por quatro níveis de escolaridade correspondentes ao segundo, quarto, sexto e oitavo anos. Em cada um destes níveis, participaram 24 alunos, metade do género masculino e metade do género feminino. As idades médias são de 7;10 (segundo ano), 9;10 (quarto ano); 11;9 (sexto ano) e 14;0 (oitavo ano).

Os participantes viviam na cidade de Leiria ou arredores e frequentavam as escolas onde decorreu o estudo, que se localizam na zona urbana.

3.2 Procedimentos

Para a realização do estudo, os participantes de uma mesma turma foram organizados, de forma aleatória, em grupos de três elementos, com o objetivo de escreverem um texto em comum, com a única restrição de os grupos serem mistos quanto ao género, ou seja, de terem sempre pelo menos um elemento dos géneros masculino e feminino.

A tarefa de escrita consistiu num relato de uma visita fictícia de três amigos a Leiria, a cidade dos participantes. Deste modo, os participantes podiam recorrer ao seu conhecimento da cidade para assegurarem a geração de conteúdo. Para além disso, foi facultado a cada grupo um conjunto de seis postais ilustrados, que apresentavam motivos de interesse turístico da cidade. Era expresso aos alunos que os postais serviam para ajudar e poderiam escrever o texto como entendessem melhor, incluindo ou não o que era representado nos postais.

A realização da tarefa foi objeto de registo áudio e vídeo, para permitir o tratamento posterior da interação ocorrida para a construção do texto. Para permitir a captação de imagem e som, a tarefa foi realizada fora da turma, numa sala específica. A fim de promover a habituação à presença da câmara, o investigador realizava uma pequena entrevista em grupo acerca da relação dos participantes com a leitura e escrita, no início da tarefa. De seguida, disponibilizava uma folha com o nome dos protagonistas do relato fictício e folhas individuais em que os elementos do grupo deveriam proceder à escrita do texto (deste modo, todos os participantes eram confrontados com a tarefa de escrita das palavras no papel). No final, as folhas foram recolhidas, para se ter acesso aos produtos textuais.

A realização do estudo foi autorizada pelas direções das escolas e, efetuada a constituição dos grupos, foi recolhida a autorização dos encarregados de educação dos alunos para participação no estudo, incluindo a autorização para registo de áudio e vídeo, com objetivos de investigação.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3.3 Análise

Foram objeto de análise os textos escritos nas folhas entregues no final da tarefa e, após transcrição, a interação que ocorreu durante o processo de escrita para a produção do texto. Dada a exiguidade do espaço, selecionaram-se para apresentação neste artigo os seguintes indicadores respeitantes à manifestação da dimensão temporal nos textos escritos: os tempos verbais utilizados e a ocorrência dos conetores temporais que estabelecem a relação temporal de posterioridade.

A interação foi objeto de análise quanto à incidência de operações de (re)formulação (correspondentes a propostas iniciais e posteriores propostas de alteração) na dimensão temporal. Assim, no conjunto das operações, procedeu-se à contabilização daquelas que incluem a expressão de relações temporais e, de forma específica, aquelas que incidem sobre a alteração das relações expressas no texto ou sobre os recursos linguístico-temporais que as expressam. Estas últimas operações foram analisadas segundo as categorias de adição, supressão e deslocamento. No caso da operação de substituição, foi ainda analisado se a alteração implicava o conteúdo ou significado temporal ou se correspondia à apresentação de uma nova formulação linguística para expressar o significado temporal pretendido.

4 Resultados

Começamos por apresentar os resultados focados nos recursos temporais que foram objeto de análise nos textos escritos pelos alunos. A Tabela 1 apresenta as ocorrências dos diferentes tempos verbais, nos níveis de escolaridade considerados.

Tabela 1: Tempos verbais.

Tempos verbais	**2.º ANO**	**4.º ANO**	**6.º ANO**	**8.º ANO**
Pretérito perfeito – m. indicativo	71	147	143	171
Pretérito imperfeito – m. indicativo	22	33*	36**	38***
Infinitivo[1]	11	39	41	76
Presente – m. indicativo	1	9	39	38
Particípio passado	1		3	8
Pretérito imperfeito – m. conjuntivo		1		1
Pret. mais-que-perf. comp. – m. indic.		1	3	9
Gerúndio		1	1	5
Condicional			1	1
Futuro – m. indicativo			1	1
Infinitivo composto			1	4
Imperativo			2	
Presente – m. conjuntivo (imperativo)			1	1
Pretérito mais-que-perfeito simples				1
Futuro – m. conjuntivo				1
Presente – m. conjuntivo				1
Total	106	231	272	356

*2 ocorrências com valor de condicional; **1 ocorrência com valor de condicional; ***1 ocorrência com valor de condicional.
[1] Não foram considerados os verbos plenos no infinitivo em construções com auxiliares.

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados do estudo.

Refira-se, em primeiro lugar, que o aumento de ocorrências dos tempos verbais mais frequentes está associado ao próprio aumento da extensão textual com a progressão no nível de escolaridade. Contudo, para além desse resultado, a Tabela 1 também nos mostra um alargamento de recursos, neste

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

caso, de tempos verbais, segundo a progressão no nível de escolaridade. Essa tendência é manifesta se considerarmos que no segundo ano encontramos nos textos cinco tempos verbais diferentes e os valores sobem progressivamente, apresentando o valor de quinze no oitavo ano.

O alargamento global dos recursos temporais encontra-se também no caso do outro indicador adotado na análise (a ocorrência dos conetores temporais que expressam a relação de posterioridade), como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2: Conetores temporais de posterioridade.

Conetores	**2.º ANO**	**4.º ANO**	**6.º ANO**	**8.º ANO**
depois	17	12	3	5
a seguir	1	1		
de seguida		4	1	1
em seguida		2	3	
por fim		2		
logo depois		1		
depois de			2	5
ao fim de				1
após				3
assim que				1
logo de seguida				1
Total	18	22	9	17

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados do estudo.

A observação da Tabela 2 mostra o alargamento de conetores temporais se contrastarmos o segundo ano (que recorre apenas a dois conetores, sendo o conetor "depois" utilizado quase em exclusividade), com o oitavo ano (em que o número de conetores de posterioridade se alarga a sete). A progressão é logo visível do segundo para o quarto anos (passando de dois conetores diferentes para seis), embora não seja contínua, pois o sexto ano recorre a quatro conetores diferentes. Esta redução não significa necessariamente um retrocesso: para além das contingências da amostra e do *corpus* constituído para realizar a análise, devemos ter presente que, para além da expressão das relações temporais por meio de marcadores, existe também a possibilidade, como indicámos antes, de recorrer ao mecanismo do tempo discursivo (Móia & Alves, 2013). A alternativa não surge apenas entre os diversos conetores que expressam posterioridade, mas surge também em relação à possibilidade de recorrer ao tempo discursivo.

Um outro resultado que se torna saliente na Tabela 2 é a redução da dependência do conetor "depois". No segundo ano, não só a sua frequência é a mais elevada, como é quase exclusiva, tal como já referimos. No quarto ano, observa-se ainda a predominância deste conetor, mas a sua frequência reduz-se e os alunos recorrem a diversos outros conetores. A redução para o sexto e oitavo anos é muito acentuada: as ocorrências são inferiores a metade dos valores dos segundo e quarto anos, apesar de os textos produzidos serem mais extensos. A observação da Tabela 2 revela ainda que essa redução não é compensada simplesmente pelo reforço dos conetores de significado equivalente (como *a seguir*, *de seguida*, *em seguida*). Este aspeto remete também para a possibilidade de o tempo discursivo passar a ser utilizado em maior grau.

Assim, a análise dos textos produzidos quanto aos indicadores adotados revelou um alargamento de recursos quanto aos tempos verbais e quanto aos conetores usados (aqui focada nos conetores de posterioridade). Indicia também que o tempo discursivo passa a integrar os recursos disponíveis.

Passamos de seguida à apresentação dos resultados correspondentes à análise do processo. Na Tabela 3, são apresentados os valores globais das operações de (re)formulação textual e, de entre estes, os valores que correspondem às operações que envolvem relações temporais e os alcançados pelas operações que se focam precisamente no tempo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 3: Operações de (re)formulação e dimensão temporal.

Operações	2.º ANO	4.º ANO	6.º ANO	8.º ANO	TOTAL
Global	426	1002	1681	2406	5515
Envolvendo rel. temporais	65 (15%)	184 (18%)	288 (17%)	461 (19%)	998 (18%)
Focadas no tempo	26 (6%)	102 (10%)	165 (10%)	209 (9%)	502 (9%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados do estudo.

O incremento dos valores absolutos encontrados na Tabela 3 remete para o aumento da extensão textual, já anteriormente referido, e para o reforço da componente de reformulação que se encontra nos níveis mais elevados aqui considerados (cf. Barbeiro, 2019). Por sua vez, os resultados proporcionais mostram o peso que a dimensão temporal detém nessas operações.

Na globalidade, uma proporção de 18% das operações envolve relações temporais. As que se focam especificamente na expressão do tempo atingem a proporção global de 9%. Os resultados do quarto, sexto e oitavos anos apresentam proporções próximas. No caso do segundo ano, os valores proporcionais são três pontos percentuais inferiores aos valores globais. Pode considerar-se, assim, que existe do segundo para o quarto ano um reforço do peso das operações relativas à expressão do tempo e que esse peso se mantém estável nos níveis seguintes.

Consideremos, de forma específica, as operações que se focam no tempo. A Tabela 4 apresenta a sua distribuição pelas categorias de operações correspondentes a adição, supressão, substituição e deslocamento.

Tabela 4: Operações focadas no tempo.

Operações	2.º ANO	4.º ANO	6.º ANO	8.º ANO	TOTAL
Adição	13	39	56	74	182 (36%)
Supressão	5	13	31	29	78 (16%)
Substituição	2	46	67	102	217 (43%)
Deslocamento	6	4	11	4	25 (5%)
	26	102	165	209	502

Fonte: Elaboração própria, com base nos resultados do estudo.

Os resultados apresentados na Tabela 4 mostram que as quatro categorias de operações estão presentes em todos os níveis de escolaridade. A indicação do tempo é objeto de propostas que tornam manifestas as relações temporais, por meio da operação de adição (36%), que efetuam o apagamento da sua explicitação (16%), que procedem à substituição de expressões temporais por outras (43%) e que exploram a possibilidade de as expressões temporais poderem ocorrer em diferentes pontos da frase (5%). Predomina globalmente a operação de substituição, que é seguida em termos de frequência pela operação de adição. Este quadro global encontra-se a partir do quarto ano, mas no segundo ano as posições relativas entre estas duas categorias de operações invertem-se, predominando a adição de expressões temporais face à substituição.

Em relação à operação de substituição, pode considerar-se se tem como efeito a alteração do conteúdo temporal expresso ou a expressão do mesmo conteúdo temporal por outro recurso linguístico. As duas vias estão presentes: i) a alteração do conteúdo apresenta 82 ocorrências (correspondentes a 38% das substituições relativas à dimensão temporal); ii) a manutenção do conteúdo apresenta 135 ocorrências (correspondentes a 62%). Predomina, por conseguinte, no âmbito das substituições de valor temporal, a procura de expressões de conteúdo equivalente entre as possibilidades facultadas pela língua. Um dos eixos em que essa procura se torna manifesta corresponde à substituição do conetor “depois”,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

para evitar a sua recorrência, como se observa no extrato de interação (1), que ocorre num grupo do segundo ano de escolaridade.

(1) – [2.º ano, Grupo 4]
S11: *depois*/ ah!/ mas é sempre *depois*!
S12: pois é/ *a seguir*
S11: pois/ *a*/ *a seguir*!
S10: *de/pois*!/ eu já escrevi *de*...
S11: *a seguir*/ *a seguir*

5 Conclusão

Os resultados da análise que incidiu sobre os textos dos alunos do ensino básico, resultantes da escrita colaborativa, evidenciaram um alargamento crescente dos recursos na dimensão temporal. Esse alargamento torna manifesto um percurso de desenvolvimento em que se reduz a dependência do conetor "depois", no caso da relação temporal de posterioridade. Em conformidade com o encontrado noutros estudos (Almeida, 2013; Antunes, 2003; Silva, 2001), essa dependência é ainda muito marcante nos textos narrativos do segundo ano de escolaridade e o conetor "depois" ocupa ainda um lugar preponderante no quarto ano. A redução da dependência faz-se pela utilização de novos conetores e os resultados indiciam ainda que se faz também pelo domínio do mecanismo correspondente ao tempo discursivo, ou seja, o estabelecimento de relações temporais por meio do encadeamento de orações autónomas, através de justaposição ou de coordenação no discurso (Móia & Alves, 2013). Como salienta Winskel (2007), os narradores mais desenvolvidos, adultos, combinam o recurso a mecanismos explícitos e implícitos para a expressão das relações de tempo na narrativa. Um dos desenvolvimentos do estudo pode consistir precisamente em tentar situar no percurso de desenvolvimento o domínio do tempo discursivo e o maior recurso a este mecanismo, no caso do Português.

O alargamento de recursos temporais, incluindo o tempo discursivo, não surge no texto de forma automatizada, mas é objeto de operações no processo de escrita que vão modelando as relações temporais que se quer expressar. Essas relações não surgem apenas no texto por estarem integradas em operações de alcance mais alargado, que implicam a sua alteração, mas também são colocadas especificamente em foco. As operações focadas no tempo não têm sentido unívoco, por exemplo, não consistem apenas na junção de expressões que permitam a localização temporal. Elas orientam-se segundo diversas direções: no sentido da explicitação, mas também no da supressão, assim como no sentido da formulação segundo as diversas posições que as expressões de tempo podem ocupar na frase e, crescentemente, por meio da substituição, no sentido da alteração da localização temporal na construção narrativa e da procura e escolha entre possibilidades alternativas para expressar a localização temporal em causa. No conjunto destas direções e sem pôr em causa a ocorrência de cada uma delas, predominam as operações de adição e de substituição. Por via do peso da operação de adição, os resultados apontam para uma consciência crescente da localização temporal como um dos elementos fundamentais dos textos narrativos (contudo, essa localização temporal pode ser dada também de forma implícita, através do tempo discursivo). Por seu turno, o peso predominante da operação de substituição, a partir do quarto ano, aponta para o reforço da componente de escolha entre possibilidades diversificadas para expressar o conteúdo temporal.

Os resultados encontrados, no campo das implicações para o ensino-aprendizagem, abrem horizontes para que se possa trabalhar a dimensão temporal em ligação ao próprio processo de escrita, segundo escolhas orientadas pelo conteúdo, mas também pela formulação linguística. No estudo apresentado, o processo de escrita desenvolveu-se de forma colaborativa, em grupos formados por pares. Outras potencialidades poderão ser trazidas pera a escrita colaborativa com a participação do professor, como se defende em Barbeiro e Barbeiro (2019). Essa participação poderá conduzir os alunos na procura de formulações para expressar as relações temporais e na tomada de decisão em relação a essa dimensão. Para além da escrita colaborativa, com a sua participação e orientação, o professor poderá colocar em prática atividades reflexivas, de caráter metalinguístico, interligadas com as atividades escrita. Essa reflexão, associada à escolha e tomada de decisão no processo poderá fomentar a descoberta de recursos

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

e ativar a "alta qualidade da discussão" (Myhill, Watson & Newman, 2020), em relação à construção da dimensão temporal nos textos.

Referências

Almeida, M. J. (2013). *Orações adverbiais temporais: desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo***.** Dissertação de mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. ESES-IPS / FCSH - UNL, 2013.

Antunes, I. (2003). *Organizadores de sequencialização temporal em narrativas produzidas por alunos do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. ESEL-IPL / FLUL, Lisboa, Portugal.

Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje, 54*(2), 221-230.

Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Org.). *Discurso académico: uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra/Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.

Bento, A, & Befi-Lopes, D. (2010). Organização e narração de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 22*(4), 503-508.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Genette, G. (s/d). *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega.

Hickmann, M. (2004). *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyra, M., Ribeiro, A., & DeConti, L. (2018). Temporalidade e interpretabilidade na análise de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.34, e3431

Matos, G., & Raposo, E. (2013). Estruturas de coordenação. In E. Raposo et al. (Org.). *Gramática do Português* (pp. 1759-1817). Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Móia, T., & Alves, A. (2013). Tempo adjunto e tempo discursivo. In E. Raposo et al. (Org.). *Gramática do Português* (pp. 557-581). Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, *13*(2). 2, e870.

Nelson, N. & van Meter, A. (2007) Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly, 23*(3), 287-309.

Oliveira, F. (2013). Tempo Verbal. In E. Raposo et al. (Org.). *Gramática do Português* (pp. 509-553). Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa. Tomo 1*. Campinas, SP: Papirus.

Rocha, A. (2018). *Circunstanciadores temporais em narrativas escritas.* Relatório de mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Brasil.

Rodrigues, I. (2007). *Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões lingüísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana***.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.

Sharples, M. (1999). *How we write: writing as a creative design*. London: Routledge.

Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 73-80.

Silva, M. E. (2001). *O desenvolvimento da competência narrativa: uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos*. Dissertação de mestrado em Linguística – Teoria do Texto. FCSH – UNL, Lisboa, Portugal.

Winskel, H. (2007). The expression of temporal relations in Thai children's narratives. *First Language, 27*(2), 133-158.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Por que é negro o carvoeiro? Sobre um provérbio português

Why is the coal merchant black? About a Portuguese proverb

Francisco Topa [0000-0001-6929-5618]

ftopa@letras.up.pt

CITCEM, Universidade do Porto, Portugal.

Resumo. O artigo aborda um provérbio da tradição portuguesa que remonta pelo menos ao século XVII e que não tem equivalente direto noutras línguas próximas: Negro é o carvoeiro, branco é seu o seu dinheiro. O seu significado preciso não é fácil de determinar, tanto mais que não dispomos de nenhuma lista de abonações nem de nenhum estudo específico ou comparativo sobre ele. O artigo procura, contudo, lançar alguma luz sobre a questão, refletindo sobre a figura do carvoeiro e sobre o significado de negro. Reconhecendo embora a impossibilidade de chegar a uma resposta rigorosa, conclui-se, a partir de outros textos, que tanto carvoeiro como carvão foram mantendo conotações negativas.

Palavras-chave: Provérbio, carvão, carvoeiro, negro.

Abstract. The article discusses a proverb from the Portuguese tradition that dates back to at least the 17th century and which has no direct equivalent in other nearby languages: Negro é o carvoeiro, branco é seu o seu dinheiro. Its precise meaning is not easy to determine, especially since we do not have any list of endorsements or any specific or comparative study on it. The article, however, seeks to shed some light on the issue, reflecting on the figure of the coal merchant and the meaning of black. While acknowledging the impossibility of arriving at a rigorous answer, it can be concluded from other texts that both coal merchant and coal kept negative connotations.

Keywords: Proverb, coal, coal miner, black.

O provérbio que motiva este texto não será dos mais populares da tradição portuguesa e não terá também equivalente direto noutras línguas.

De facto, embora figure na generalidade dos dicionários de provérbios publicados nas últimas décadas, não parece ser presença frequente na oralidade, o que facilmente se parece explicar – pelo menos – pelo desaparecimento da figura do carvoeiro. Quanto à sua antiguidade, remonta pelo menos a meados do século XVII, uma vez que figura nos *Adagios portuguezes reduzidos a lugares comuns*, de António Delicado (1651: 147). Vem na secção dedicada aos "Officiaes mechanicos" e apresenta uma variante face à versão que comparece em algumas das compilações dos nossos dias: *Negro he o carvoeiro, branco he o seu dinheiro*. É também essa a versão registada por Raphael Bluteau em 1713, no volume V do seu *Vocabulario portuguez, e latino* (1713: V, 703). O mesmo ocorre ainda, cerca de meio século depois, nos *Adagios, proverbios, rifãos, e anexins da lingua portugueza*, de Francisco Rolland (1780: 61).

Em relação aos seus equivalentes noutras línguas, Micaela Ghitescu (1992: 95), por exemplo, apresenta os seguintes casos: *Aunque salga de manos asquerosas, el dinero siempre huele a rosas* (espanhol); *L'argent ne sent pas mauvais* (francês); *Il dinaro non ha odore* (italiano); *Banii n-au miros* (romeno). Basta, contudo, considerar com o mínimo de atenção esses textos, para concluir que eles serão equivalentes, não do ditado português que está em causa, mas de um outro – *Dinheiro não tem cheiro*, que virá provavelmente do aforismo latino *Pecunia non olet*. A história deste aforismo é bastante conhecida: refere-se a uma taxa sobre a urina criada por Nero e reintroduzida por Vespasiano. Por estranho que hoje possa parecer, o produto era valorizado em Roma, dado o seu uso na indústria de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

curtumes e na lavagem e embranquecimento das togas de lã. Suetónio, no volume do seu *De Vita Caesarum* consagrado a Vespasiano, e Cássio Dio no seu *Historiae Romanae* atribuem a frase ao imperador: questionado pelo seu filho, o também futuro imperador Tito, quanto à natureza repulsiva do imposto, Vespasiano terá pegado numa moeda de ouro, perguntando-lhe se se sentia ofendido pelo seu cheiro.

Ora, não é claro – ou, pelo menos, não é inequívoco – que o provérbio sobre o carvoeiro tenha esse sentido. A questão seria mais fácil de resolver se dispuséssemos de dicionários ou coletâneas de provérbios com abonações, o que é raro em Portugal. Um dos poucos volumes desse tipo é o de Gabriela e Mathias Funk, mas não inclui o texto que aqui nos ocupa, embora registe "Dinheiro não tem cheiro". Tentemos, pois, resolver a questão através da análise do provérbio.

A primeira observação, embora bastante óbvia, diz respeito à estrutura. Na sua versão mais antiga, o ditado está dividido em dois hemistíquios perfeitos, cada um deles com sete sílabas: Ne/gro/ é/ o/ car/vo/ei (ro)// bran/co/ é/ o/ seu/ di/nhei (ro). (Na versão *Negro é o carvoeiro e branco o seu dinheiro*, teremos dois hemistíquios hexassilábicos, embora com uma leitura menos natural no primeiro.) Além disso, observa-se um paralelismo morfossintático (nome predicativo do sujeito + verbo + sujeito), reforçado pela rima, perfeita, mas pobre (carvoeiro / dinheiro). Percebe-se também que a simetria começa por ser de tipo negativo, dominada que está por um par de antónimos (negro / branco), para depois se converter numa igualdade que frustra as expectativas, como se entre as duas partes houvesse uma conjunção adversativa. Parece assim esboçar-se uma primeira interpretação: apesar de o carvoeiro ser negro, o seu dinheiro é branco como o dos outros; isto é, o dinheiro do carvoeiro é igual ao de toda a gente, apesar de ele, carvoeiro, não ser igual a toda a gente; ou ainda, o dinheiro do carvoeiro não é afetado pela condição de carvoeiro do seu possuidor, não é afetado pela origem – o que de alguma forma aproxima o ditado do aforismo latino considerado atrás, "Pecunia non olet". Não obstante ter-se registado algum avanço, o sentido do provérbio não ficou, contudo, completamente esclarecido. Tentemos então perceber o sentido de *carvoeiro* e, sobretudo, de *negro*.

Segundo Bluteau, carvoeiro é "Aquelle, que faz, ou vende carvaõ" (Bluteau, 1712: II, 172). Desaparecida há algumas décadas, esta profissão chegou a ter bastante importância, decorrente do peso alcançado pelo carvão enquanto fonte de energia, usada para diversos fins. Não aconteceu, porém, em Portugal o mesmo que se verificou em países como a Inglaterra, que foi, segundo Barbara Freese,

> the first nation to be thoroughly transformed by releasing the genie of coal. For centuries, Britain led the world in coal production, and largely as a result, it triggered the industrial revolution, became the most powerful force on the planet, and created an industrial society the likes of which the world had never seen. (Freese, 2006: 13)

Seja como for, e apesar da escassa bibliografia sobre a história do carvão em Portugal, é possível dizer que a profissão de carvoeiro chegou a ter algum relevo no nosso país ainda antes de o carvão mineral se ter tornado, com a industrialização, um combustível essencial. É o que podemos comprovar através de outras esferas da literatura oral, como o conto. Não serão muitos os exemplos conservados nas principais coletâneas, mas temos pelo menos o caso de "O carvoeiro", recolhido por Teófilo Braga no Ribatejo e incluído no volume I dos seus *Contos tradicionais do povo português*, de 1883 (Braga, 1987: 221-2). Trata-se de um conto de manhas, em que um humilde carvoeiro – que aqui se percebe ser um fabricante de carvão, vegetal, portanto – leva consecutivamente a melhor sobre o rei. Primeiro, confirmando ironicamente a suposição do soberano de que, trabalhando ele tanto, deveria ser muito rico: dizendo ganhar doze vinténs por dia, acrescenta que empresta quatro, usa outros quatro para pagar uma dívida, sobrando-lhe quatro para viver com a sua mulher. Perante a perplexidade do rei, explica que "O empréstimo, é criar os filhos que depois trabalharão quando eu não puder. A dívida, é sustentar os meus pais, que já são velhinhos e nada podem fazer. Os outros quatro vinténs é para comermos nós os dois." (Braga, 1987: 221). Querendo replicar aquilo que é mais que uma simples graça – na verdade, trata-se simultaneamente de uma crítica e de uma lição –, o rei propõe aos dignitários da corte o dito do carvoeiro como enigma, ameaçando com a morte os que falhassem e prometendo recompensar com a sua confiança o vencedor. Casualmente, o primeiro-ministro encontra o carvoeiro e este, compadecido da sua aflição, revela-lhe a resposta, sem trair a promessa feita ao soberano, a saber, não dizer a resposta a ninguém sem ver a cara dele cem vezes. Para isso, pede cem moedas de ouro com a efígie do rei. Esclarecida a intriga, o carvoeiro volta a lograr o monarca: querendo o nobre recompensá-lo, responde

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

aquele que apenas pretende o direito de receber cinco réis de cada marido que tenha medo da mulher. Para espanto do soberano, o carvoeiro enriquece, conseguindo cobrar a importância do próprio rei: começando a descrever-lhe uma bela mulher, pede-lhe a majestade que fale mais baixo, dada a aproximação da rainha… Aparentemente sem relação com o provérbio que estamos a considerar, este conto – que Ana de Castro Osório (2008: IV, 367-341) depois expandiria, retocando-o literariamente e dotando-o de um conteúdo mais moralizante – confirma pelo menos a existência social do carvoeiro, ao mesmo tempo que proclama a superioridade moral da sabedoria popular e mostra o poder da esperteza, como arma de crítica e como via de ascensão social.

Posto isto, vejamos agora o sentido de *negro*. Originário do latim *niger*, designava de início um tipo de cor, o preto brilhante, passando depois, como explica Michel Pastoreau (2014) para o francês, a integrar também o sentido mais negativo de *ater* (que daria em português *atroz*), como é confirmado pelo registo de Raphael Bluteau em 1713:

> Negro. Infausto. Desgraciado (sic). Da cor negra, que he a mais escura de todas, tomamos motivo para chamarmos negro toda a cousa que nos enfada, molesta, & entristece, como quando dizemos, *Negra ventura*, *negra vida*, *&c.* (Bluteau, 1713: V, 703)

Com uma longa história cultural, ao longo da qual foi assumindo valorações diversas, o preto foi desde sempre a "Cor da noite e das trevas, cor das profundezas da terra e do mundo subterrâneo, (…) a cor da morte." (Pastoureau, 2014: 42). Também por isso, desde cedo o negro adquiriu na paleta racial uma conotação negativa, que simultaneamente justificava e era justificada pela subjugação e escravização dos africanos. Na mesma entrada do seu *Vocabulario portuguez, e latino*, regista Bluteau: "Negro. Homem da terra dos negros, ou filho de pays negros." (Bluteau, 1713: V, 703). Mas, no final do século seguinte, na edição de 1889 do *Diccionario da Lingua Portugueza* do brasileiro António de Moraes Silva, diz-se de *negro*: "Homem de raça negra; preto. (…) antigamente o escravo, ainda que mestiço" (Moraes Silva, 1889: II, 403). Perante esta última aceção, justifica-se a dúvida quanto ao sentido de *negro* no provérbio em discussão: Trata-se de um adjetivo que designa a cor (temporária) do carvoeiro, resultante do exercício da sua atividade? Ou trata-se de um nome que indica, metafórica e metonimicamente, a condição escrava do carvoeiro, exprimindo assim a contradição resultante da circunstância de o seu dinheiro ser igual ao dinheiro de todos os outros que nunca são negros ou não são escravos?

Na falta de abonações, não é possível responder à pergunta com rigor. Podemos, contudo, notar, a partir de outros textos, que tanto *carvoeiro* como *carvão* foram mantendo conotações negativas. Veja-se estoutro provérbio, registado por Bluteau: *Como saco de Carvoeiro, mao de fóra, peor de dentro*. Ou, bem mais perto de nós, o poema "Grito Negro" do moçambicano José Craveirinha, em que o insulto racista é transformado em arma de resistência e de destruição:

> Grito negro
>
> Eu sou carvão!
> E tu arrancas-me brutalmente do chão
> E fazes-me tua mina
> Patrão!
>
> Eu sou carvão!
> E tu acendes-me, patrão
> Para te servir eternamente como força motriz
> mas eternamente não
> Patrão!
>
> Eu sou carvão!
> E tenho que arder, sim
> E queimar tudo com a força da minha combustão.
>
> Eu sou carvão!

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tenho que arder na exploração
Arder até às cinzas da maldição
Arder vivo como alcatrão, meu irmão
Até não ser mais a tua mina
Patrão!

Eu sou carvão!
Tenho que arder
E queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!
Eu serei o teu carvão
Patrão! (Craveirinha, 1999: 11-2)

Na impossibilidade de chegar a conclusões mais claras, podemos, contudo, dizer que, hoje que o dinheiro já não é de prata e deixou, portanto, de ser branco, hoje que os carvoeiros desapareceram e que o carvão deixou de ser usado como insulto racista, podemos apreciar o provérbio na sua melhor dimensão: como texto literário; como testemunho de uma época e de uma mentalidade; e como alerta que continua válido contra um mundo de onde a discriminação social não foi ainda eliminada.

Referências

Bluteau, Rafael (1712-1728). *Vocabulario Portuguez e Latino (...)*. 10 vols. Coimbra / Lisboa: Colégio das Artes / Pascoal da Sylva / Joseph Antonio da Sylva / Patriarcal Officina da Musica.

Braga, Teófilo (1987). *Contos tradicionais do povo português*. Vol. I. Lisboa: Dom Quixote.

Craveirinha, José (1999). *Obra poética: I*. Lisboa: Caminho.

Delicado, António (1651). *Adagios portuguezes reduzidos a lugares comuns*. Lisboa: Officina de Domingos Lopes Rosa.

Funk, Gabriela & Funk, Matthias (2008). *Dicionário prático de provérbios portugueses*. Lisboa: Cosmos.

Freese, Barbara (2006). *Coal: A Human History*. London: Arrow Books.

Ghitescu, Micaela (1992). *Novo dicionário de provérbios: português, espanhol, francês, italiano, romeno*. Lisboa: Escher.

Moraes Silva, António de (1889). *Diccionario da Lingua Portugueza*. 2 vols. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense.

Osório, Ana de Castro (2008). *Contos, fábulas, facécias e exemplos da tradição popular portuguesa*. Edição de Ana Silva *et al*. Vol. IV. Lisboa: Bibliotrónica Portuguesa.

Pastoureau, Michel (2014). *Preto: história de uma cor*. Trad. de José Alfaro. Lisboa: Orfeu Negro.

Rolland, Francisco (1790). *Adagios, proverbios, rifãos, e anexins da lingua portugueza, tirados dos melhores authores nacionaes*. Lisboa: Typografia Rollandiana.

Obs. A publicação do presente texto corresponde na integra à versão enviada pelo seu autor, tendo sido admitidos os argumentos apresentados pelo mesmo face à especificidade do artigo no âmbito deste evento.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Cultura e turismo: o caso do município de Miranda do Douro

Culture and tourism: the case of Miranda do Douro municipality

Sylvie Júlio Antão[1], Paula Odete Fernandes[2] [0000-0001-8714-4901],
Manuel José Fonseca[3] [0000-0002-3290-8449]

asylviej@gmail.com, pof@ipb.pt, manuelfonseca@esce.ipvc.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]UNIAG, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal.

Resumo. A investigação em turismo encontra-se em constante renovação e com novas abordagens, apresentando um importante meio para o desenvolvimento e prosperidade dos municípios, regiões e países. Com o presente estudo, pretendeu-se elaborar um plano de comunicação, para dar a conhecer a região de Miranda do Douro, a oferta turística e cultural, para que os visitantes visitem o município e sejam leais a este destino turístico. Para tal, optou-se por realizar uma investigação mista, de natureza qualitativa, com a aplicação de um inquérito por entrevista e de natureza quantitativa com administração de um inquérito por questionário. Através dos resultados obtidos, com recurso à análise de clusters, identificaram-se três grupos homogéneos que visitam Miranda do Douro como destino turístico: os visitantes ocasionais, curiosos e conhecedores do município. Verificou-se, ainda, que existem diferenças por faixa etária relativamente à lealdade com o município, e existe uma relação positiva e direta entre a avaliação da satisfação global e a lealdade, o que se verifica que globalmente os visitantes ficaram satisfeitos com a visita e manifestaram intenção de regressar ao município. Porém, observou-se que existem falhas como: a falta de divulgação (sinalização, especialistas em multimédia, alojamentos, locais culturais, etc.), mas também no aproveitamento de todos os recursos disponíveis, por parte da Câmara Municipal de Miranda do Douro e das autoridades locais em termos de turismo. Todavia, a existência de mais ações de comunicação e a união entre todos os operadores turísticos poderia ser uma estratégia que permitiria atrair mais visitantes.

Palavras-Chave: Cultura, Turismo, Ecoturismo, Comunicação, Marketing.

Abstract. Tourism research is constantly being renewed and with new approaches, presenting an important means for the development and prosperity of municipalities, regions and countries. This study aimed to develop a communication plan to promote the *Miranda do Douro* region, tourist and cultural offers. Visitors would visit the municipality and be loyal to this tourism destination. To this end, it was decided to conduct mixed research, of a qualitative nature, with the application of a survey by interview and of a quantitative nature with the administration of a survey by questionnaire. Through the results achieved, using cluster analysis, three homogeneous groups were identified who visit *Miranda do Douro* as a tourism destination: occasional visitors, curious and knowledgeable about the municipality. It was also confirmed that there are differences by age group concerning loyalty to the municipality. There is a positive and direct relationship between overall satisfaction and loyalty evaluation. This demonstrates that visitors were satisfied with their visit globally and expressed their intention to return to the municipality. Nevertheless, it was observed that there are gaps, such as: the lack of dissemination (signalisation, multimedia experts, accommodation, cultural places, etc.), but also in the use of all available resources by the *Miranda do Douro* City Hall and the local authorities in terms of tourism. Therefore, the existence of more promotion actions and the union between all tourism operators could be a strategy that would allow attracting more visitors.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: Culture, Tourism, Ecotourism, Promotion, Marketing.

1 Introdução

Na cidade de Miranda do Douro, o Turismo seletivo é o que se torna mais evidente, pois os turistas que vêm visitar esta região são pessoas que procuram usufruir e conhecer o meio envolvente e as pessoas que nele habitam. Como sublinha Barretto (2016) existem dois tipos distintos de Turismo: Turismo de massas e Turismo seletivo. O Turismo de massas pode ter efeitos negativos uma vez que não se usufrui do património cultural/histórico do local. Quanto ao Turismo seletivo é mais centrado no património histórico, no ambiente natural e nas tradições culturais que estão a ser visitadas.

No âmbito do Turismo Cultural e o Ecoturismo, o município promove diversas atividades tais como: as danças dos Pauliteiros, a Língua e a Cultura Mirandesa, visitas ao Parque do Douro Internacional, viagens turísticas no Cruzeiro ambiental do Douro Internacional, apreciar a beleza paisagística através dos diversos Miradouros, realização de percursos pedestres, BTT (Bicicleta Todo-o-Terreno), passeios de burros, caminhadas, entre outras atividades. Toda esta oferta é manifestamente apelativa, mas existem lacunas significativas em termos de promoção e comunicação da região. Consequentemente é importante que o município tenha um plano de comunicação estratégico, apelativo e eficiente, para que o mesmo consiga impactar todos os interessados de uma forma funcional, eficiente e eficaz.

Para dar resposta ao objetivo do estudo, o presente artigo enquadra-se organizado em três secções para além da presente introdução. Na secção dois, define-se a investigação mista realizada, para responder ao objetivo do estudo. Prossegue-se com a secção três, relativa à apresentação e análise de resultados, com o estudo dos dados obtidos. Nesta secção, apresenta-se, ainda, o plano de comunicação, a análise da situação interna e externa, a definição dos objetivos e o posicionamento, a seleção do público-alvo e *mix* de comunicação, a definição da mensagem, a escolha dos canais de comunicação e por fim a calendarização. Por último, na última secção apresentam-se as conclusões mais importantes do estudo, limitações e investigações futuras.

2 Métodos e metodologias de investigação

O objetivo principal do presente estudo assenta em definir estratégias comunicacionais, para dar a conhecer o município de Miranda do Douro e auxiliar a desenvolver o concelho. Assim, para concretizar com sucesso este objetivo, o estudo encontra-se organizado em 2 partes:

i) Desenhar o plano de comunicação assente em quatro componentes: a segmentação, o público-alvo, o posicionamento e as técnicas de comunicação;

ii) Definir a mensagem chave, através do mix de comunicação.

Para tal, colocou-se a primeira e principal questão que motivou a escolha deste tema para o estudo: *De que forma a comunicação nos meios locais influencia a visita dos visitantes ao concelho de Miranda do Douro?*

Para responder à questão basilar foram identificados os objetivos do estudo, bem como, as hipóteses de investigação e que se apresentam na Tabela 1.

A pesquisa de dados foi feita através de uma pesquisa documental e não-documental, consubstanciada na análise da agenda cultural, de folhetos sobre atividades, fotografias, emitidos pela Câmara Municipal de Miranda do Douro, e eventos realizados durante o ano. Assim, foi realizado uma recolha de informação sobre o turismo em Miranda do Douro, através de uma análise de documentos estatísticos oficiais elaborados pelo INE, de modo a conseguir fazer uma análise deste setor. Referindo-se ao facto de não haver um conhecimento representativo do turismo e da cultura em Miranda do Douro, irá realizar-se uma investigação mista. Primeiro, a investigação qualitativa será obtida através da aplicação de inquéritos por entrevista a um painel de especialistas na área do turismo local, e em segundo, a investigação quantitativa será obtida recorrendo à administração de um inquérito por questionário a uma amostra de visitantes. Para poder tratar e analisar as duas partes de investigação, foi necessário realizar uma recolha de dados, de forma a conseguir atingir os objetivos propostos:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1. Parte 1 - Entrevistas aos proprietários de alojamentos locais e um responsável pelo pelouro do turismo local, de modo a obter o seu *feedback* e a sua perspetiva sobre o turismo no concelho de Miranda do Douro;
2. Parte 2 - Inquérito por questionário para definir as seguintes variáveis: segmentação, público-alvo, *mix* de serviço e canais de comunicação. As questões abordadas nesta investigação foram adaptadas do estudo realizado por Martins (2017).

Tabela 1: Objetivos do estudo e hipóteses de investigação.

Objetivos do estudo (O) e hipóteses de investigação (HI)
O_1: Conhecer os motivos da visita ao concelho de Miranda do Douro, na perspetiva do visitante.
O_2: Conhecer os meios de comunicação mais utilizados pelos visitantes na busca de informação referente à oferta de produtos turísticos e culturais.
O_3: Identificar as atividades turísticas prioritárias, na perspetiva dos visitantes.
O_4: Conhecer quais os locais em que os visitantes obtêm informação sobre os produtos turísticos e culturais.
O_5: Apurar o nível de satisfação global sobre a visita ao concelho de Miranda do Douro.
O_6: Conhecer a lealdade dos visitantes quanto ao regresso ao concelho de Miranda do Douro e respetiva recomendação.
O_7: Conhecer a avaliação dos fatores motivacionais relativos à visita ao concelho de Miranda do Douro.
O_8: Identificar o perfil de grupos homogéneos que visitam o concelho de Miranda do Douro.
HI_1: Existem diferenças por sexo relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_2: Existem diferenças por sexo relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro.
HI_3: Existem diferenças por faixa etária relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_4: Existem diferenças por faixa etária relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro.
HI_5: Existem diferenças por estado civil relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_6: Existem diferenças por estado civil relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro.
HI_7: Existem diferenças por situação económica/social relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_8: Existem diferenças por situação económica/social relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro.
HI_9: Existem diferenças por rendimento mensal relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_{10}: Existem diferenças por rendimento mensal relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro; Metodologia de investigação.
HI_{11}: Existem diferenças por local de residência relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro.
HI_{12}: Existem diferenças por local de residência relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro.
HI_{13}: Existe uma relação positiva direta entre a avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro e a lealdade.

Foram realizados dois guiões de entrevistas exploratórias semiestruturadas. Os guiões foram divididos em seis dimensões, que representam a estrutura de um plano de comunicação, a fim de facilitar a sua análise: (1) O contexto mercadológico atual; (2) Segmentação e Posicionamento; (3) Objetivos de comunicação; (4) Seleção do público-alvo e das técnicas de comunicação – *Mix* de comunicação; (5) Conceito de Comunicação; (6) Técnicas comunicativas e Canais de Comunicação. Neste sentido, terá por objetivo conseguir obter informação através de perguntas orientadas de forma a estruturar o plano de comunicação pretendido. O *feedback* recebido permite compreender a realidade e deste modo, poder complementar o questionário com perguntas pertinentes e relevantes (Babin & Zikmund, 2016).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Complementarmente, foi elaborado um inquérito por questionário. Nesta segunda parte, deve-se definir previamente o público-alvo e fazer o levantamento das principais características dos inquiridos. Neste seguimento, o inquérito por questionário será dividido em cinco secções: (I) Caracterização profissional e sociodemográfica do visitante; (II) Experiência e Planificação da viagem; (III) Conhecimentos dos produtos turísticos e culturais com as atividades realizadas; (IV) Comunicação; (V) Satisfação da visita no concelho de Miranda do Douro, construída com base numa escala tipo *Likert* de 5 pontos: (a) Avaliar a utilidade da informação que os visitantes obtiveram durante a sua visita (de Muito desadequado-1 a Muito adequado-5; e, de Extremamente inútil-1 a Extremamente útil-5); (b) a sua satisfação (de Muito insatisfeito-1 a Muito Satisfeito-5); (c) a probabilidade de um possível retorno e recomendação a amigos/familiares (de Impossível-1 a Certo-5) e; (d) a qualidade de vários aspetos que encontraram durante a visita (de Muito má-1 a Muito Boa-5).

Após definir o objetivo principal e os instrumentos de recolha de dados foi necessário determinar a população que se pretende abordar no estudo estatístico obtido. Com o acordo do Município fez-se um levantamento do movimento dos visitantes que se dirigiram ao Posto de Turismo, entre os anos 2015 e 2019, uma vez que o ano 2020 foi excluído por não ser muito representativo da realidade devido à pandemia da Covid-19. Assim sendo, o movimento médio de visitantes foi de aproximadamente 14.142. Após a aplicação do questionário, a amostra final foi de 325 questionários rececionados, tendo-se assumido um erro amostral de 5,37% a um nível de significância de 5%.

3 Apresentação e análise dos resultados

3.1 Resultados das entrevistas exploratórias semiestruturada

O presente estudo atingiu os objetivos definidos no início deste trabalho, na medida em que permitiu ter um melhor conhecimento sobre o assunto. A investigação revelou que o concelho de Miranda do Douro, considerada como a cidade Museu de Trás-os-Montes, é essencialmente turístico. Nota-se que, com a pandemia sanitária e o confinamento, a cidade deparou-se com uma crise enorme que a tornou uma cidade fantasma. Depois do desconfinamento, os comerciantes e os operadores começaram a reabrir aos poucos, o que levou a um progressivo regresso dos turistas. Todos concordam em afirmar que além dos turistas espanhóis, este ano houve uma subida de turistas portugueses. Assim, os entrevistados asseguram que a tendência futura do setor do turismo será de crescimento, neste território de baixa densidade. Com efeito, um turista satisfeito e encantado irá testemunhar positivamente, seja com o passa palavra, seja ao partilhar fotografias e comentários sobre a sua estada. Por fim, quando se analisa a parte comunicacional, verifica-se que além do facto do concelho possuir pontos fortes e oportunidades, constata-se que, os seus pontos fracos e ameaças podem prejudicar as suas potencialidades. A falta de divulgação (sinalização, profissionais na área multimédia, alojamentos, etc.) por parte da câmara municipal e das autoridades locais em termos de turismo é uma fraqueza, que se pode transformar em oportunidade. Porém, se houver antecipadamente ações comunicativas e união entre todos os que trabalham nesta área, Miranda do Douro, explorando todas as vertentes do turismo, poderá atrair muito mais turistas.

3.2 Resultados dos inquéritos por questionários

A segunda parte deste estudo abrangeu os objetivos e hipóteses de investigação definidos no início do ponto 3, uma vez que foi possível verificar através das respostas obtidas ao questionário *online*, a visão dos visitantes em relação a oferta turística que propõe o concelho de Miranda de Douro, a comunicação e a satisfação da visita. Com efeito, os resultados permitiram caracterizar o perfil do visitante a as suas motivações. Para o O_1 verificou-se que o motivo da visita que se destacou foi o contacto com a natureza, com 17.10%. Para os objetivos O_2 e O_3 notou-se que 64% dos inquiridos responderam terem obtido conhecimento da oferta dos produtos turísticos e culturais, através de amigos/familiares e que a atividade prioritária foi o cruzeiro ambiental no Douro Internacional (com 23.90%). Em termos de Comunicação, verificou-se para o O_4 que o local em que os visitantes obtiverem informação sobre os produtos turísticos e culturais, foi o Posto de Turismo, com 23,30%. Em relação a Satisfação e Lealdade, observou-se para os O_5 e O_6 uma média elevada quanto à satisfação global da visita e também uma média elevada relativamente às perguntas: pensa voltar e recomendaria a região, o que mostra que os visitantes estão

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

globalmente satisfeitos e leais à região de Miranda do Douro. Para o O_7 que, em relação à avaliação global dos fatores motivacionais relativos à visita, a média pode considerar-se como Boa. Assim, foi possível em resposta ao O_8 identificar através da análise de clusters, 3 perfis de visitantes que são: os visitantes ocasionais, os curiosos e os conhecedores do concelho.

No que diz respeito às hipóteses de investigação, os resultados obtidos foram baseados na decisão da corroboração ou não da hipótese de investigação assente no valor de prova e assumindo um nível de significância de 5%. Nesta sequência, pode concluir-se que:

1. não existem evidências estatísticas suficientes e estatisticamente significativas que permitam afirmar a existência de diferenças por sexo, faixa etária, estado civil, situação económico/social, rendimento mensal e local de residência relativamente à avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro. Não existem evidências estatísticas suficientes e estatisticamente significativas que permitam afirmar a existência de diferenças por sexo, estado civil, situação económico/social, rendimento mensal e local de residência relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro;
2. em relação a faixa etária, existem evidências estatísticas suficientes e estatisticamente significativas que permitem afirmar a existência de diferenças por faixa etária relativamente à lealdade com o concelho de Miranda do Douro;
3. pela análise do resultado obtido no teste estatístico, coeficiente de correlação de *Pearson*, pode afirmar-se que, existe uma relação positiva entre a avaliação global da perceção com o concelho de Miranda do Douro e a lealdade. Com efeito, o *p-value*=0,001 inferior ao nível de significância assumido (5%) mas, com $r=0,284$ o que apresenta um valor moderado, mas estatisticamente significativo.

Por fim, as 5 dimensões precedentemente analisadas, permitem completar a primeira parte do estudo, com fim de ajudar na realização do plano de comunicação a seguir.

3.3 Plano de Comunicação

3.3.1 Análise da situação

Quando se fala de análise de ambiente de marketing, pensa-se diretamente na informação de que uma organização dispõe, neste caso o concelho de Miranda do Douro e não só do mercado em geral. Tal inclui dados característicos do concelho de Miranda do Douro, em termos demográficos e económicos, turísticos e culturais, comunicacionais, entre outros. Através da análise do concelho pode-se avaliar quais são as suas capacidades para ter sucesso no mercado. Desta forma, vai descobrir-se quais são os pontos fortes e fracos que o concelho de Miranda do Douro enfrenta em termos de destino turístico (Tabela 2). Com efeito, esta análise é indispensável para o desenvolvimento de um plano de comunicação estratégico.

Tabela 2: Análise SWOT.

Pontos fortes	Pontos fracos
- Gastronomia; - Património ambiental e cultural; - Tradições (pauliteiros, entre outras); - Língua mirandesa; - As raças autóctones; - Natureza/Sossego; - Território de baixa densidade demográfica/Segurança.	- Desertificação da população do concelho de Miranda do Douro; - Divulgação Turística reduzida a nível nacional e internacional; - Insuficiente na sinalização, dinamização e divulgação de caminhos e percursos pedestres (resultados obtidos no questionário); - Insuficientes atividades motivadoras e atrativas para a população em geral; - Insuficiente exploração/dinamização dos espaços naturais; - Insuficiente formação profissional na atividade turística, (restauração e hotelaria); - Diversificação dos produtos propostos aos turistas/visitantes; - Falta de um pelouro e plano comunicação na câmara municipal de Miranda do Douro; - Falta de estruturas no campo das comunicações.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 2: Análise SWOT (Cont.).

Oportunidades	Ameaças
- Aumento do consumo de cultura por parte da população mais jovem; - Forte afluência dos visitantes portugueses; - Existência de recursos não explorados no concelho de Miranda do Douro.	- Constrangimentos financeiros de ordem externa (Governo); - Covid-19.

Fonte: Elaboração própria.

Dado que o concelho de Miranda do Douro opera num determinado ambiente, é preciso pesquisar e recolher informação para poder analisar o comportamento dos visitantes e mercados, em que é claramente influenciado por aquilo que se pode chamar de meio envolvente, pelas suas tendências e pela sua evolução. Para tal, é feita uma Análise PESTA (Política, Económica, Sociocultural, Tecnológica e Ambiental). Esta consiste na análise da envolvente externa do concelho, com o objetivo de evidenciar as oportunidades e ameaças face à promoção turística, que o município deverá aproveitar ou procurar evitar. Em relação a variável Política, nota-se que o Plano de Atividades Municipais 2020, revela os projetos mais importantes da Autarquia que não revestem investimentos diretos, ao contrário do Plano Plurianual de Investimentos que revela as intenções de investimentos diretos. Com efeito, alguns destes investimentos apresentam-se na Tabela 3. A nível sociocultural, constata-se uma dinâmica cultural do concelho, que é assinalada pela multiplicidade de empresas, associações e eventos culturais realizados durante o ano, que têm registado valores em termos económicos, sociais, culturais e desportivos, afirmando a sua notoriedade inter e extra fronteiriça a nível cultural. Bem como, a singularidade e autenticidade cultural da história de Miranda do Douro, através das suas tradições e elementos únicos com os grupos de pauliteiro(a)s, as danças mistas e a *Lhéngua* Mirandesa. Daí afirma-se a existência de incentivo a novas expressões culturais e a um elevado dinamismo cultural. Esta dinâmica, causou a procura dos visitantes, o que se refletiu no aumento significativo dos alojamentos no concelho de Miranda do Douro. Com efeito, foi registado um aumento de 50% entre 2018 e 2020, nos empreendimentos turísticos (hotéis e unidades de turismo em espaço rural).

No que diz respeito a variável tecnológica, verifica-se um aumento do acesso às novas tecnologias por parte dos residentes do concelho e visitantes. Prova disso, é o facto de que a página de *Facebook* "Município de Miranda do Douro" já excedeu os 10.000 "amigos" seguidores com 19.618 em data do 22/10/2020. Na página *Instagram* o município tem na mesma data, 2.932 seguidores, no *Twitter* 10.096 e *Youtube* (criado recentemente) com 33. Em termos de divulgação o município de Miranda do Douro, trabalha essencialmente com parcerias que são principalmente: CIM-TTM - Comunidade Intermunicipal das Terras de Trás-os-Montes; Turismo Porto e Norte; AMDS – Associação de municípios do Douro superior; *FlumenDurius*; Nove Passos nas Terras de Trás-os-Montes. Estas parcerias envolvendo o Município de Miranda do Douro, com base tecnológica, tem como objetivos estratégicos: a afirmação do concelho de Miranda do Douro, como sendo, um território de com várias potencialidades turísticas-ambientais e culturais.

A nível ambiental, o concelho de Miranda do Douro detém um enquadramento favorável. Integrado no Parque Natural do Douro Internacional, o concelho é de facto um refúgio único para várias espécies raras ou ameaçadas de extinção. Este espaço ambiental é conhecido pela sua biodiversidade, pois preserva praticamente indemne a sua fauna. É de referir que uma das atividades principais do concelho e os seus arredores é a caça. Esta atividade é variada e rara, porém é muito procurada pelos caçadores, em especial na caça do coelho, a lebre e a perdiz. Todos os anos, pessoas de vários sítios realizam um êxito de batidas perante as estações, com as montarias ao javali e a raposa durante eventos como o Encontro Cinegético do Município de Miranda do Douro (Nunes, 2018).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 3: Investimentos 2020 relativos a Cultura e Turismo.

Cultura	Turismo	
Investimentos indiretos	Projetos de divulgação da cultura mirandesa (mediante a aquisição e publicação de livros, DVD7, CD e outros meios), bem como a realização de eventos; Festival de sabores e outros eventos; Comparticipações financeiras a diversas associações do concelho e; Valorização da Lhéngua Mirandesa, projeto candidatado ao Portugal 2020.	Realização de eventos turísticos, nomeadamente passeios pedestres e promoção turística; Encargos com projetos com comparticipação financeira dos fundos comunitários, "*Flumen-Durius*" e Ecocentro Micológico.
Investimentos diretos	Requalificação das piscinas descobertas e de outros equipamentos desportivos.	Conclusão do Ecocentro Micológico, com comparticipação financeira dos fundos comunitários; Reabilitação e valorização de Estação Ferroviário de Duas Igrejas; Reabilitação do Posto de Turismo; Construção do Miradouro Peinha Las Torres em Paradela e requalificação da rua das Arribas e Miradouro.

Fonte: Elaboração própria com base na informação facultada pela CM-Douro (2020).

Face à realidade do município, nota-se a importância de investir na qualidade de formações para os trabalhadores ativos, nomeadamente no sector terciário (comércio, serviço de apoio às empresas, turismo, hotelaria e restauração), que é primordial. Assim como, a importância de apostar na atualização das competências, no que se refere, a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a fim de ter menos desemprego da população local.

A noção de rivalidade alargada de PORTER, apoia-se na ideia de que a capacidade que uma organização tem de explorar, a sua vantagem concorrencial depende não só da força dos seus concorrentes diretos, mas também de outras forças tais como: os potenciais concorrentes, os produtos sucedâneos e o poder de negociação dos clientes e fornecedores. Repara-se que, a análise destas cinco forças concorrenciais, permite determinar, neste contexto, a atratividade do mercado. Neste sentido, pode-se verificar que o nível de atratividade do concelho de Miranda do Douro é médio. De facto, não é baixa porque os indivíduos sempre terão essa vontade de viajar e conhecer novos lugares/culturas. O setor do turismo gera procura por produtos turísticos e culturais de qualidade e diferenciados, e não é alta porque cada dia tem novos tipos de concorrentes a entrar no mercado.

3.3.2 Definição dos objetivos e do Posicionamento

A partir de uma estratégia potenciadora dos recursos disponíveis no concelho de Miranda do Douro e de todos os elementos que o constituem, pretende-se criar um plano de comunicação, no sentido de atrair visitante e satisfazê-los através de uma oferta turística e cultural diversificado e diferenciadoras. Nesta continuação, foi definido objetivos em 3 tempos: curto, médio e longo prazo.

A curto e médio prazo, o objetivo é de atrair cada vez mais visitantes regionais, nacionais e estrangeiros (dentro da zona europeia), e fidelizá-los. Também, melhorar a oferta do destino turístico e experiência do visitante, com um melhor desempenho dos recursos que o concelho de Miranda do Douro dispõe. A longo prazo, o objetivo é a expansão a nível internacional, atingindo novos países (fora da zona europeia), para depois de 2024, quatro anos após a possível implementação do plano de comunicação e reforçar a notoriedade da região de Miranda do Douro.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 1: Objetivos de Curto/Médio e Longo Prazo.

Objetivos	Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
01 – Melhorar a oferta do destino e a experiência do visitante	X	X	
02 – Melhorar o desempenho do concelho de Miranda do Douro como destino turístico	X	X	
03 – Reforçar a notoriedade da região de Miranda do Douro			X
04 – Aproveitamentos de todos os recursos que o concelho de Miranda do Douro dispõe		X	
05 – Atingir novos visitantes a nível internacional (fora da zona europeia)			X
06 – Atingir novos visitantes e fidelizar os atuais, a nível regional, nacional e internacional (dentro da zona europeia)		X	X

Fonte: Elaboração própria.

3.3.3 Posicionamento

O processo de posicionamento é uma sequência natural do processo estratégico de Segmentação e *Targeting* de mercado. Tem os benefícios de ajudar os visitantes a conhecer as reais diferenças que existem entre os produtos dos concorrentes, para que eles possam escolher o que melhor satisfazem as suas necessidades. Isso faz com que, uma organização pode diferenciar o seu produto ou serviço a partir de cinco dimensões: produto, serviço, canal, imagem e mensagem-chave. Desta forma, procura-se reunir todos os esforços de forma a fortalecer os produtos que o concelho de Miranda do Douro propõe, fazendo com que sejam capazes de fidelizar os atuais visitantes e conquistar novos. A importância da imagem do concelho baseia-se no facto de que os visitantes reagem de maneira diferente às imagens divulgadas e promovidas. Por isso, é essencial definir a imagem e a mensagem que o concelho quer transmitir ao seu público-alvo perante a sua oferta turística.

O posicionamento do concelho no mercado como sendo "o paraíso escondido aos seus pés" consente a afirmação da marca "Miranda do Douro" (estabelecida no trinómio História-Cultura/Tradições-Animação) e o seu reconhecimento no mercado turístico. Desta forma, verifica-se a sua ligação direta com as animações/atividades e eventos relacionados com o património histórico e cultural da região. Daí, pode-se identificar a Terra de Miranda, como uma Terra cheia de história e tradições, em que cada momento é propício a uma viagem entre o passado e o presente. Passando momentos espirituais com a Natureza, onde ela e o indivíduo fazem só um; respirar o ar puro das Arribas do Douro e ao amanhecer do canto das aves e o suspiro do vento. Essa fusão com a Natureza, através das escapadinhas com os percursos pedestres, passeios de burros e o passeio de barco no grande canhão Ibérico, define a região de Miranda do Douro. Sem se esquecer, a pura harmonia entre os batidos dos paus das danças do(a)s pauliteiro(a)s e a música tradicional, bem como, os cantos ancestrais mirandeses.

Assim, Miranda do Douro diferencia-se da concorrência, com o seu rico e vasto património cultural; com as suas tradições; a sua gastronomia típica mirandesa e a sua natureza com atividades ecoturísticas.

3.3.4 Seleção do público-alvo e *mix* de comunicação

Esta fase consiste em selecionar, com base na definição do posicionamento, o público-alvo para este plano de comunicação, relacionado com os segmentos-alvo que pretende serem atingidos. Deste modo, de acordo com a investigação empírica de natureza mista, os potenciais segmentos-alvo do concelho de Miranda do Douro são: os habitantes do concelho; os visitantes nacionais do Norte; nacionais de outras regiões e estrangeiros; os meios de comunicação (regionais e nacionais, *online* e *offline*) e operadores turísticos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 2: Segmentos-alvo do concelho de Miranda do Douro.

Segmentos-alvo	**Caracterização**
Habitantes do Concelho	- População jovem e idosa; - População ativa e desempregada; - População que valoriza o contacto com a natureza.
Visitantes nacionais do Norte	- Visitantes de curta duração (turismo sénior); - Turistas de negócios (curta duração).
Visitantes nacionais de outras regiões	- Visitantes de curta duração (turismo sénior); - Turistas de negócios (curta duração); - Visitantes de curta/média duração (procura de diversidade turística); - Visitantes de média/longa duração (originários de Miranda do Douro).
Visitantes estrangeiros	- Visitantes de curta duração (turismo sénior); - Turistas de negócios (curta duração); - Visitantes de curta duração – maior procura em torno de atividades desportivas e compra de produtos mirandeses; - Visitantes de curta/média duração (procura de diversidade turística); - Visitantes de média/longa duração (originários de Miranda do Douro).
Meios de comunicação (regionais e nacionais, *online e offline)*	- Organizações que operam numa lógica de co-promoção orientada para promover e divulgar o território de Trás-os-Montes – Miranda do Douro; - Parecerias do concelho.
Operadores turísticos	- Alojamentos (hotéis; casas de campo/rural/agroturismo; locais; parque de campismo); - Posto de turismo, Casa da Cultura, o CITA, e Porta da Rota da Terra Fria Transmontana; - Empresas e associações de animações/atividades no setor do turismo ativo; - Guias turísticas.

Fonte: Elaboração própria.

3.3.5 *Mix* de comunicação

O objetivo geral do *mix* de comunicação é de divulgar um produto ou serviço através de uma seleção de conjunto de técnicas de comunicação, tais como: campanhas publicitárias; promoções de vendas; eventos e experiências; relações públicas e publicidade; marketing direto e interativo; marketing boca a boca e vendas pessoais. Com efeito, ele faz parte da variável do marketing-*mix*-comunicação. Assim, com a definição do posicionamento pretendido e dos públicos-alvo preferenciais para o concelho de Miranda do Douro, passa-se agora à definição de toda a panóplia de canais comunicacionais a utilizar, que irão concretizar o plano de comunicação aqui proposto. O *mix* comunicacional definido para o efeito foi dividido em quatro grandes técnicas de comunicação (Tabela 3).

A definição da Mensagem é essencial quando se pretende originar o interesse do público, seja através de meios *offline* ou *online*. Com efeito, representa a imagem que a organização quer transmitir, despertando a atenção. Para isso, a mensagem deve ser atrativa para que possa transmitir algumas emoções ao público pretendido, a fim de desejar usufruir dos produtos e serviços que estão a ser prestados e comunicados pela organização. Porém, não pode ser exageradamente apelativa, porque pode criar ilusões por parte do visitante. De facto, a mensagem tem de ser pragmática com a realidade da oferta promovida, através dos atributos diferenciadores, os benefícios e o que distingue a cidade de Miranda do Douro face à concorrência. Deste modo, a mensagem escolhida para o concelho é "Miranda do Douro, o paraíso escondido aos seus pés", uma vez que esta representa a sensação que os visitantes tiveram durante a sua visita.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 3: *Mix* comunicacional.

Público-alvo	**Técnica de Comunicação**	**Ações de comunicação**
Meios de comunicação (regionais e nacionais, *online* e *offline*) Operadores turísticos	Relações Públicas	*Press Kit* e Feiras/eventos com jornalistas; Contactos com o *touring* turístico; Encontros de negócios com a cadeia de valor; Viagens de familiarização.
Habitantes do Concelho Visitantes nacionais do Norte; nacionais de outras regiões e estrangeiros Meios de comunicação (regionais e nacionais, *online* e *offline*) Operadores turísticos	Marketing digital	*Website/portal*; Redes sociais; Aplicação móvel; Vídeos promocionais; *Newsletter digital*; Ações de dinamização *web*.
Visitantes nacionais do Norte; nacionais de outras regiões e estrangeiros Operadores turísticos	Materiais e suportes informativos físicos	Mapas/roteiros; Guias; Folhetos; Publicações próprias; Sinalética uniformizada.
Visitantes nacionais do Norte; nacionais de outras regiões e estrangeiros	Publicidade	*Outdoors*; *MUPIS*; *ATM*; Autocarros; Publicidade *display*; Revistas/destacados de jornais.

Fonte: Elaboração própria.

O município de Miranda do Douro tem à disposição um leque variado de canais de comunicação, a fim de divulgar as suas mensagens. Da investigação mista realizada anteriormente, destacam-se os canais de comunicação seguintes: a televisão, as revistas, a rádio, a publicidade *online* e *offline*, os panfletos, o marketing direto e o boletim municipal. Daí, em seguimento ao plano de comunicação, os canais de comunicação propostos são referenciados na Tabela 4.

Tabela 4: Canais de comunicação.

Segmento de mercado	**B2B**	**B2C**
Público-alvo	- Operadores turísticos e parecerias	- Visitantes atuais e potenciais
Objetivos específicos	OE_1 - Manter relações no mercado turístico; OE_2 - Estreitar relações com operadores especializados; OE_3 - Promover oferta ao longo do ano; OE_4 - Alcançar segmentos de mercado que compram pacotes de viagens organizadas.	OE_1 - Dar a conhecer o destino turístico de Miranda do Douro (através eventos/animações/atividades e uma imersão na história e tradições locais); OE_2 - Demonstrar as vantagens da oferta em relação aos concorrentes fazendo usufruto dos produtos diferenciadores; OE_3 - Dirigir a promoção a segmentos de mercado específicos; OE_4 - Promover atividades ao longo de todo o ano através de produtos e segmentos de nicho; OE_5 - Aumentar a notoriedade do destino enquanto "Miranda do Douro, o paraíso escondido aos seus pés"; OE_6 - Persuadir os visitantes a regressar ao destino.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 5: Canais de comunicação (cont.).

Estratégias	E_1 - Dirigir a cada público-alvo deste segmento, informação promocional do destino com base nos seus produtos diferenciadores que propõe o concelho de Miranda do Douro.	E_1 - Promover os atrativos culturais e históricos do destino de forma clara e comunicar os benefícios da visita ao destino; E_2 - Revelar a singularidade dos elementos que compõem a oferta turística e cultural do destino; E_3 - Dirigir a cada segmento e nicho as mensagens chave para captar a sua atenção e estimular o desejo de visita com base nas suas preferências diferenciadas; E_4 - Comunicar de forma clara a vocação do destino: Eventos, Animações/Atividades Culturais; E_5 - Organizar um calendário de eventos que promova a história e tradições locais ao longo de todo o ano; E_6 - Apresentar um calendário anual de eventos diversos e apresentar a diversidade da experiência turística em Miranda do Douro.
Canais de comunicação	Feiras; Publicidade em eventos; *Websites*; *Newsletter institucional*; *Workshops*; Materiais Promocionais; Conferências.	Feiras abertas ao público; Redes sociais; *Youtube*; *Websites* de viagens; Postos de turismo; Programas de televisão; Materiais Promocionais e; Feiras de Turismo.

Fonte: Elaboração própria.

As ideias são boas e úteis quando são postas em prática, e não quando são nada mais do que ideias. Assim é importante delinear estratégias, planear o projeto e definir como projetá-lo no tempo.

Tabela 6: Calendarização.

Objetivos	**Táticas**	**Calendarização**
01 – Melhorar a oferta do destino e a experiência do visitante	Apresentar um calendário anual de eventos diversos e apresentar a diversidade da experiência turística em Miranda do Douro.	De 2021 a 2026
02 – Melhorar o desempenho do concelho de Miranda do Douro com destino turístico	Comunicar de forma clara a vocação do destino: Eventos, Animações/Atividades Culturais.	De 2021 a 2026
03 – Reforçar a notoriedade da região de Miranda do Douro	Organizar um calendário de eventos que promova a história e tradições locais ao longo de todo o ano.	De 2021 a 2031
04 – Aproveitamentos de todos os recursos que o concelho de Miranda do Douro dispõe	Promover os atrativos culturais e históricos do destino de forma clara e comunicar os benefícios da visita ao destino.	De 2021 a 2026
05 – Atingir novos visitantes a nível internacional (fora da zona europeia)	Dirigir a cada segmento e nicho as mensagens chave para captar a sua atenção e estimular o desejo de visita com base nas suas preferências diferenciadas.	De 2021 a 2031
06 – Atingir novos visitantes e fidelizar os atuais, a nível regional, nacional e internacional (dentro da zona europeia)	Revelar a singularidade dos elementos que compõem a oferta turística e cultural do destino.	De 2021 a 2031

Fonte: Elaboração própria.

4 Conclusões, limitações e futuras linhas de investigação

O presente trabalho do estudo teve como principal objetivo interpretar e avaliar o setor turístico e cultural existente no concelho de Miranda do Douro, almejando elaborar um plano de comunicação para divulgar

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

e promover o concelho como destino turístico. Para isso, foi estruturado um plano de comunicação consubstanciado numa abordagem metodológica mista, delineando um conjunto de medidas, ações e orientações de desenvolvimento, a fim de otimizar a oferta turística e cultural do concelho de Miranda do Douro. A problemática apontada no início da investigação foi: "*De que forma a comunicação nos meios locais influência a visita dos visitantes ao concelho de Miranda do Douro?*". Através da investigação mista realizada, foi possível verificar que o destino apresenta um vasto e rico património natural, histórico e cultural, com uma identidade e singularidade que permite cativar de forma atrativa os visitantes. Todavia, constata-se a inexistência de uma estratégia de comunicação claramente definida, o que revela um fraco aproveitamento de todos os recursos, produtos e serviços que o destino abrange e pretende oferecer. Neste âmbito, aconselha-se a qualificação e diversificação da oferta turística com vista a reforçar a notoriedade do concelho de Miranda do Douro como destino turístico de referência. Para isso, é essencial tomar medidas para otimizar todos os benéficos que Miranda do Douro tem a sua disposição, nomeadamente na manutenção e conservação dos seus recursos naturais e culturais. De facto, é importante o empreendimento por parte da Câmara Municipal de Miranda do Douro, na otimização da sua oferta turística e cultural, através de novas ideias como por exemplo um Plano de Comunicação. O mesmo irá ajudar na promoção e divulgação, de forma sustentável, da oferta turística e cultural com benéficos significativos para o concelho em termos económicos, ambientais e sociais. Neste sentido, o plano de comunicação proposto neste estudo permite perceber o meio envolvente (interno e externo) em que se encontra o concelho de Miranda do Douro. A partir da análise desta situação em termos de turismo, cultura e comunicação, foi possível determinar objetivos a curto, médio e longo prazo. Com a realização do estágio e da investigação empírica de natureza mista, constata-se que existe dois segmentos de mercado: B2B e B2C, em que foi proposto para cada público-alvo, técnicas e canais de comunicação que se podem considerar boas estratégias para a promoção e divulgação da região de Miranda do Douro. Neste sentido, através do posicionamento, dos perfis de visitantes identificados na investigação quantitativa e do ponto de vista dos entrevistados sobre Miranda do Douro, foi sugerido uma mensagem chave que se pensa eficaz e eficiente para captar o interesse do público-alvo definido: "*Miranda do Douro, o paraíso escondido aos seus pés*".

Este trabalho de investigação apresenta algumas limitações em vários aspetos. A principal limitação do estudo radica no facto de que no ano 2020, o mundo estava e ainda está a enfrentar uma pandemia sanitária, a Covid-19. A aplicação do questionário via internet restinguiu a amostra, uma vez que os respondentes foram unicamente aqueles que tiveram acessos via *Facebook* ao questionário *online*. O método de amostragem utilizado foi o não probabilístico, por *Snowball*, que impossibilitou a extrapolação com confiança dos resultados e conclusões para o universo em estudo. Com efeito, nesta amostra verifica-se que a maioria dos respondentes eram portugueses e alojados em casa de familiares/amigos, ou seja, não foi possível ter inquiridos estrangeiros ou indivíduos alojados em hotéis, casas rurais, parque de campismo e outros, onde os alojamentos estiveram cheios durante a época alta (julho e agosto). Com efeito, nota-se que a disponibilização do questionário *online* ocorreu no mês de setembro e na primeira semana de outubro, e, portanto, não permitiu conhecer os comportamentos e opinião dos visitantes que se deslocaram na época alta e noutros períodos do ano. Apesar das limitações identificadas, e outras que podem ser apontadas, observa-se que o estudo realizado permitiu responder a problemática, aos objetivos e hipóteses fixadas na investigação mista.

Com ponto de partida nas limitações fornecidas anteriormente acrescentam-se algumas linhas de investigação para futuros trabalhos, consideradas relevantes par esta área de estudo. Uma delas seria a realização de um inventário dos recursos turísticos disponíveis no concelho de Miranda do Douro, com a elaboração de uma matriz de classificação, mas também dos eventos realizados durante o ano no concelho, com a análise da forma de como o município distribuiu cada um nas suas freguesias e espaços culturais, a fim de avaliar o respetivo potencial atrativo dos mesmos, podendo desta forma identificar de que forma eles estão a ser promovidos e divulgados. Uma outra linha de investigação futura, seria por exemplo, de completar a investigação quantitativa através de uma análise quanto as opiniões da população que viva fora da região, a fim de ter uma outra perceção, eliminando desta forma fatores inerentes às respostas de quem é originário da região de Miranda do Douro. Assim como, o comportamento e opinião dos visitantes, com intuito de estabelecer uma amostra mais significativa e aprofundada da procura turística, não somente de forma sazonal, mas sim ao longo do ano. Também como é possível identificar fatores-chave que poderiam ser melhorados na oferta turística, tal como as necessidades apontadas na investigação mista, em relação a sinalética e condições de acessibilidade,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

para um destino turístico. Por último, no que diz respeito ao plano de comunicação, sugere-se por exemplo: ver outros planos de comunicação propostos pelos municípios nacionais e internacionais e compará-los, a fim de ter uma outra perspetiva para o plano de comunicação proposto; explicar melhor a parte dos concorrentes com uma comparação entre a oferta turística e cultural dos concelhos dentro e fora do distrito de Bragança de forma a ter uma melhor perceção da concorrência que pode existir e não só ter a perceção da oferta do destino de Miranda do Douro; e detalhar mais as técnicas e ações de comunicação, bem como, os canais de comunicação e a sua seleção. Em suma, o concelho de Miranda do Douro apresenta um grande potencial como destino turístico, oferecendo assim um vasto campo de pesquisas para futuras investigações académicas e outras.

Agradecimento

Os autores agradecem à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal) pelo apoio financeiro à UNIAG (UIDB/04752/2020) através de fundos nacionais FCT/MCTES.

Referências

Babin, B., & Zikmund, W. (2016). *Exploring Marketing Research* (11th ed.). https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2008.11.006

Barretto, M. (2016). *Cultura E Turismo - Discussões Contemporâneas*. Brasil: São Paulo, Papirus Editora.

CM-Douro. (2020). *Câmara Municipal de Miranda do Douro*. Consultado em 20 de abril de 2020. Disponível em https://www.cm-douro.pt/.

Martins, A. F. A. (2017). *Planeamento estratégico de destinos turísticos: contributos para o desenvolvimento da atividade turística no concelho de Tomar*. 1–284.

Nunes, A. M. R. (2018). Diagnóstico Social do Concelho de Miranda do douro. *Conselho Local de Ação Social de Miranda do Douro*, 1–131.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Práticas educativas com TIC no ensino secundário de Cabo Verde

Educational practices with ICT in secondary education in Cape Verde

Maria Raquel Patrício[1] [0000-0001-5715-763X], Graciete Rocha[2]

raquel@ipb.pt, gracieteerocha@gmail.com

[1]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Em Cabo Verde temos assistido nos últimos anos a iniciativas para a integração das TIC no ensino, nomeadamente com a implementação de projetos que dotaram as escolas de equipamentos tecnológicos, formaram professores para a utilização das TIC e introduziram a disciplina de TIC no currículo. Neste contexto, apresenta-se um estudo realizado com professores do ensino secundário da cidade da Praia, em Cabo Verde, sobre a utilização que fazem das tecnologias digitais nas suas práticas educativas. A metodologia de investigação é de natureza qualitativa e quantitativa, sendo o inquérito por questionário o instrumento de recolha de dados utilizado. O questionário foi disponibilizado *online* e enviado via correio eletrónico a todos os professores do ensino secundário das escolas da cidade da Praia, tendo-se obtido uma amostra de 47 professores. Os resultados indicam que a maioria dos professores utiliza as tecnologias digitais nas suas práticas educativas com a finalidade de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, diversificar os métodos de ensino e avaliação, despertar a atenção e o interesse dos alunos ou facilitar a partilha de informação na sala de aula. Não obstante, os inquiridos manifestam necessidade de atualização de conhecimentos na área das TIC e de as escolas renovarem os recursos tecnológicos e melhorarem a internet nas salas de aula. Portanto, os professores do ensino secundário usam frequentemente as TIC nas usas práticas educativas, mas gostariam que a escola tivesse um papel mais ativo na integração educativa das TIC.

Palavras-Chave: TIC, professores, ensino secundário, Praia - Cabo Verde.

Abstract. In Cape Verde, we have witnessed in recent years initiatives for the integration of ICT in education, namely with the implementation of projects that provided schools with technological equipment, trained teachers in the use of ICT and introduced the subject of ICT in the curriculum. In this context, we present a study of secondary school teachers of Praia, Cape Verde, about their use of digital technologies in their educational practices. The research methodology is qualitative and quantitative, and the data collection instrument is the questionnaire survey. The questionnaire was made available online and sent via email to all secondary school teachers in schools in Praia, with a sample of 47 teachers having been obtained. The results indicate that most teachers use digital technologies in their educational practices to make classes more interactive and dynamic, diversify teaching and assessment methods, awaken students' attention, and interest or facilitate information sharing in the classroom. Nevertheless, respondents expressed the need to update knowledge in ICT and schools renew the technological resources and improve the Internet in classrooms. Therefore, secondary school teachers often use ICT in their educational practices but would like the school to have a more active role in the educational integration of ICT.

Keywords: ICT, teachers, secondary school, Praia - Cape Verde.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

As escolas têm cada vez mais um papel relevante na formação de cidadãos, num cenário de incessantes alterações e evolução tecnológica, que passa por transformar os sistemas de ensino em função das exigências e dos novos desafios da sociedade. "Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade" (Silva e Correa, 2014, p.26).

A integração das tecnologias nas escolas depende de vários fatores, entre os quais a formação de professores, acesso a equipamentos tecnológicos e internet, que podem ser os principais obstáculos a uma escola do século XXI, principalmente em alguns países lusófonos.

Em Cabo Verde o governo, para diminuir a infoexclusão da sociedade e para melhorar a qualidade do ensino no país, implementou um conjunto de projetos para cumprir os objetivos delineados na estratégia de integração das tecnologias na sociedade cabo-verdiana, através do Programa Estratégico para a Sociedade de Informação (PESI) e do Plano de Ação para a Governação Eletrónica (PAGE). O PESI e o PAGE estabelecem as linhas orientadoras para a integração das tecnologias na sociedade, particularmente nas instituições da administração pública e de ensino.

A integração das TIC no ensino em Cabo Verde começou a efetivar-se através da criação do programa *Mundu Novu* que tinha como principais objetivos dotar as escolas de equipamentos tecnológicos e capacitar os professores para a utilização das TIC. Segundo António e Coutinho (2012), o governo criou este programa através do qual pretendia melhorar a qualidade do ensino com o uso das tecnologias digitais, a introdução da disciplina TIC no currículo, o apetrechamento das escolas com equipamentos tecnológicos e internet, e também através da capacitação dos agentes da comunidade educativa. Porém, este programa criou muitas expectativas no seio dos professores e alunos e os resultados da sua implementação ainda não são conhecidos e avaliados (Silva, 2015).

Assim sendo, pretendemos com este estudo fazer um diagnóstico de como se encontra o processo de integração das TIC nas escolas em Cabo Verde investigando, principalmente, a utilização das TIC pelos professores do ensino secundário, na cidade da Praia em Cabo Verde.

2 As TIC na educação em Cabo Verde

Em Cabo Verde a integração das tecnologias no ensino é uma realidade recente. O Estado promove a utilização das tecnologias da informação e comunicação no sistema educativo, de modo a contribuir para a elevação da qualidade e da eficácia do ensino, a emergência e a consolidação da sociedade do conhecimento, a elevação do nível científico e tecnológico da sociedade e o exercício de uma cidadania participativa, crítica e interveniente (República de Cabo Verde, 2016, p.1950).

Com a criação do programa *Mundu Novu* as escolas foram equipadas com ferramentas tecnológicas e internet e os professores tiveram formações, adquirindo os conhecimentos básicos para a utilização adequada das tecnologias no ensino. Atualmente, através deste programa, as escolas estão mudando a forma de trabalhar, integrando as tecnologias nas mais diversas atividades no sentido de melhorar a qualidade do ensino. O programa teve uma duração de 5 anos e como meta transformar o ensino em Cabo Verde, criando condições para uma maior preparação da comunidade educativa para a sociedade da informação e conhecimento. Os objetivos do programa *Mundu Novu* eram: massificar o acesso à internet através de computadores pessoais; desenvolver novos programas de ensino e novas competências mais relevantes para o século XXI, utilizando também novos métodos de ensino; orientar a máquina de ensino para o novo paradigma de ensino interativo, com professores formados nos novos métodos e sistemas de gestão e de ensino suportados por novos processos e novas aplicações (Lopes, 2009).

Através do programa *Mundu Novu* e de alguns projetos (Gota d'água, SIGE, Weblab e-scol@) várias escolas foram apetrechadas com equipamentos tecnológicos, seguindo-se a criação

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

de um projeto piloto em algumas escolas, nas quais foram criados laboratórios de informática e instalaram rede internet, que depois foi alargado a mais instituições do ensino.

O programa *Mundu Novu*, que foi levado a cabo através da ação de capacitação do programa Intel Ensino, reduziu o número de professores sem conhecimentos na utilização das TIC. O Programa Intel Ensino - Curso de Iniciação em TIC foi levado a cabo no quadro de acordos estabelecidos entre a Intel *Corporation* e o Ministério da Educação, desde 2009, através do Núcleo Operacional de Sistemas de Informação. Este programa foi concebido por educadores e para educadores, combinando práticas pedagógicas com apoio das tecnologias para ajudar os professores a adquirirem conhecimentos básicos e desenvolver abordagens de ensino e aprendizagem para o século XXI (Silva, 2015, p.13).

De acordo com República de Cabo Verde (2016, p.1950), "O Estado desenvolve ações de formação e de investigação dirigidas aos diferentes segmentos da sociedade mediante integração das TIC no sistema educativo, em função dos interesses específicos e dos objetivos e prioridades da política educativa adotada.".

Em 2018 teve início um novo projeto destinado a dotar os alunos de competências tecnológicas. O projeto *Weblab* é uma iniciativa que visa contribuir para a diminuição da exclusão digital, facilitando o acesso a equipamento e a conectividade, ao conhecimento e utilização das tecnologias. Contudo, além de ensinar a utilizar a tecnologia, pretende-se ensinar como se constrói a tecnologia, ou seja, capacitar jovens na construção e desenvolvimento das TIC, qualificando-os assim a saber utilizar, mas também a saber construir e a fazer, a saber sonhar, mas acima de tudo a construir os sonhos (Weblab, 2018-2021).

Em Cabo Verde, fruto dessas iniciativas, já existem melhores condições para utilizar as tecnologias no ensino, mas ainda subsistem escolas sem equipamentos tecnológicos e professores sem formação no uso pedagógico das tecnologias digitais.

3 Metodologia

O estudo realizado com professores do ensino secundário da cidade da Praia, em Cabo Verde, sobre a utilização que fazem das tecnologias digitais nas suas práticas educativas seguiu uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa.

Esta investigação é também de caráter descritivo e exploratório. Descritivo na medida em que pretendemos fazer a descrição e interpretação dos dados recolhidos com vista a perceber como são utilizadas as tecnologias pelos professores na cidade da Praia. Exploratório por ser um tema pouco explorado e estudado no contexto cabo-verdiano.

O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados utilizado. Este foi disponibilizado *online*, entre novembro e dezembro de 2020, e enviado via correio eletrónico a todos os professores do ensino secundário das escolas da cidade da Praia, tendo-se obtido uma amostra de 47 professores. O questionário foi aplicado com o consentimento informado dos professores, garantindo a confidencialidade das respostas obtidas.

O inquérito por questionário integrou 23 questões, das quais 21 de respostas fechadas e 2 de respostas abertas, divididas em três grupos: 1) dados pessoais e profissionais dos professores; 2) formação dos docentes para a utilização das tecnologias nas suas práticas; e 3) disponibilidade das tecnologias digitais nas escolas. Para diferenciar as respostas dos inquiridos nas questões abertas, criamos a codificação PES para Professor do Ensino Secundário, seguida de um número que indica cronologicamente o inquérito por questionário (Ex.: PES1).

Após a elaboração do inquérito por questionário, este passou por um processo de validação, para garantir a confiabilidade, a viabilidade e a adequabilidade, melhorar a sua compreensão e eliminar eventuais incorreções. Este processo foi inicialmente validado por dois especialistas da área da tecnologia educativa e depois por oito possíveis respondentes, ou seja, professores de Cabo Verde com características semelhantes às dos sujeitos da amostra. Efetuadas as alterações sugeridas pelos especialistas e prováveis respondentes, foi solicitada autorização à delegação escolar da cidade da Praia e aos diretores de cada uma das escolas secundárias para a aplicação do inquérito por questionário, tendo sido concedida, bem como prestado apoio na partilha do inquérito por questionário com os professores de cada uma das escolas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4 Resultados

Os dados obtidos são apresentados de seguida, de acordo com a sequência das perguntas de cada grupo do inquérito por questionário.

4.1 Dados pessoais e profissionais

Os dados pessoais (ver Tabela 1) indicam que os respondentes são maioritariamente do sexo feminino, que a faixa etária com maior expressão é entre 31 e 35 anos e que a que tem menor incidência é a mais de 50 anos. Relativamente às habilitações académicas, os professores possuem na sua grande maioria licenciatura e um número reduzido possui doutoramento e outro tipo de formação.

Tabela 1: Dados pessoais dos professores do ensino secundário.

Dados Pessoais		**Percentagem**
Género	Feminino	51,10%
	Masculino	48,90%
Idade	25 a 30 anos	4,30%
	31 a 35 anos	40,40%
	36 a 40 anos	29,80%
	41 a 45 anos	21,30%
	46 a 50 anos	2,10%
	>50 anos	2,10%
Habilitações Académicas	Bacharelato	4,30%
	Licenciatura	81,10%
	Mestrado	6,40%
	Doutoramento	2,10%
	Outro tipo de formação	2,10%

Fonte: Elaboração própria.

Os dados profissionais (ver Tabela 2) revelam que, no que tange à escola onde o professor exerce a sua atividade profissional, a globalidade dos inquiridos (91,30%) trabalha na escola pública e os restantes (8,70%) na escola privada. Acerca dos anos de serviço, a maioria tem entre 11 e 15 anos (29,80%) e entre 6 e 10 anos (27,70%) e poucos são os professores que desempenham a sua atividade profissional há mais anos, entre 26 e 30 anos e mais que 30 anos (ambas com a mesma percentagem de 2,10%). A respeito dos níveis do ensino que os professores lecionam, 48,90% lecionam nos 9º e 10º anos de escolaridade e 51,10% lecionam nos 11º e 12º anos de escolaridade.

Questionados sobre a área que lecionam, alguns professores responderam as respetivas áreas em que são organizadas as disciplinas e outros as disciplinas. Assim, das respostas obtidas, 3 professores responderam que lecionam na área de económico-social, 4 na área de humanística e 3 na área das ciências e tecnologias. Relativamente aos que indicaram as disciplinas, 7 professores lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, 6 História e Geografia de Cabo Verde, 5 Língua Inglesa, 5 Educação Física, 3 Filosofia, 3 Geografia, 3 Matemática, 2 Biologia, 2 Língua Francesa, 2 Formação Pessoal e Social, 2 Economia, 1 Ciências Naturais, 1 Desenho e 1 Geologia. Nota-se que alguns professores lecionam mais do que uma disciplina.

Acerca do nível de conhecimento em relação à utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, 38,30% declararam ter um Bom nível de conhecimento, 29,80% afirmaram ter um Excelente nível de conhecimento, 25,50% consideraram ter um conhecimento Razoável e 6,40% afirmaram ter um Fraco nível de conhecimento na utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Verifica-se, portanto, que a maioria dos professores já possui conhecimentos no manuseamento das tecnologias, uma vez que a maior parte afirmou que o seu conhecimento se encontra entre Muito Bom e Bom. Estes professores pertencem, principalmente, às faixas etárias mais jovens, entre 25 e 40 anos de idade, tanto do género feminino como masculino, são licenciados, lecionam no 2º ciclo na área de ciências e tecnologias e utilizam diariamente as TIC para fins pessoais.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 2: Dados profissionais dos professores do ensino secundário.

Dados profissionais		**Percentagem**
Escola onde exerce atividade profissional	Pública	91,30%
	Privada	8,70%
Anos de serviço	1 a 5 anos	8,50%
	6 a 10 anos	27,70%
	11 a 15 anos	29,80%
	16 a 20 anos	17%
	21 a 25 anos	12,80%
	26 a 30 anos	2,10%
	> 30 anos	2,10%
Nível de ensino que leciona	1.º ciclo	51,10%
	2.º ciclo	48,90%
Disciplina que leciona	Língua portuguesa	14,80%
	Inglês	10,63%
	Filosofia	6,38%
	Ciências e Tecnologias	6,38%
	Francês	4,25%
	História e Geografia de Cabo Verde	12,76%
	Educação Física	10,63%
	Geografia	6,38%
	Matemática	6,38%
	Informática	4,25%
	Biologia	4,25%
	Ciências Naturais	2,12%
	Formação Pessoal e Social	4,25%
	Económico Social	6,38%
	Geologia	2,12%
	Humanística	8,51%
	Economia	2,12%
	Desenho	4,25%
Conhecimentos na área das TIC	Muito Bom	29,80%
	Bom	38,30%
	Razoável	25,50%
	Fraco	6,40%
	Nenhum	0%

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Formação dos docentes para a utilização das tecnologias nas suas práticas

Relativamente ao tempo de uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, a maioria dos inquiridos (38,30%) utiliza as TIC de 8 a 11 anos enquanto uma minoria (2,10%) utiliza de 16 a 20 anos.

Verificamos que as tecnologias mais utilizadas pelos professores com os seus educandos são computador, *tablet*, videoprojetor, redes sociais e telemóveis. As tecnologias digitais menos utilizadas são a programação e o quadro interativo, enquanto a robótica não é utilizada na sala de aula.

Na questão sobre as razões que levam os professores a não utilizarem as tecnologias digitais na sala de aula, foram identificadas quatro principais razões: falta de equipamentos na escola e equipamentos antigos e desatualizados (ambas com 66,70%), poucas habilidades no uso das tecnologias e falta de interesse em utilizá-las (ambas também com a mesma percentagem 33,30%).

Os professores utilizam as tecnologias com a finalidade de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas (85,10%), diversificar os métodos de ensino e avaliação (76,60%), despertar a atenção e o interesse dos alunos (70,20%) e facilitar a partilha de informação na sala de aula (68,10%). Parece que os professores utilizam as tecnologias para proporcionar um ambiente mais interativo na sala de aula adaptando as estratégias de ensino com o apoio das ferramentas tecnológicas.

Quanto à frequência de utilização das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, a maioria dos inquiridos (66%) afirmou que utiliza frequentemente as tecnologias com os seus educandos, alguns

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

(23,40%) utilizam-nas diariamente, outros (8,50%) declararam que raramente as utilizam e uma minoria (2,10%) afirmou que nunca utiliza as tecnologias.

Os resultados indicam que há um grande número de professores com formação na área das tecnologias (72,30%), mas que ainda existem alguns professores com falta de formação nessa área (27,70%).

Quanto à forma como os professores desenvolveram os conhecimentos na área das TIC, 36,20% afirmaram que foi através da autoformação, 34% durante a formação inicial, 27,70% em formação contínua e 2,10% declaram que não possuem formação na área das TIC. Verifica-se que a escola não promove frequentemente ações de formação, uma vez que maioria procura adquirir as competências digitais por iniciativa própria e que os professores sentem necessidade em desenvolver competências na área das TIC, nomeadamente em plataformas *e-learning* (53,30%), edição de vídeo (53,20%), produção de conteúdos digitais (51,10%) e criação de *sites* (36,20%).

4.3 Disponibilidade das tecnologias digitais nas escolas

Se por um lado a generalidade dos professores (89,40%) afirmou que a escola apoia a integração das tecnologias no ensino e poucos (10,60%) foram os que referiram o contrário, por outro verificamos opiniões diferentes quanto ao apoio do currículo na integração das tecnologias digitais no ensino. Ou seja, a maioria dos inquiridos (51,10%) concorda parcialmente que o currículo facilita essa integração, outros não concordam nem discordam (19,10%) e houve quem ficasse indiferente em relação à afirmação (6,40%).

Na questão sobre se a escola dispõe de equipamentos adequados para utilização na sala de aula, 55,30% dos inquiridos concordam parcialmente que a escola apoia o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, 17% concordam totalmente, 14,90% discordam parcialmente e 8,50% discordam totalmente. Assim, de um modo geral, os equipamentos disponibilizados pelas escolas vão ao encontro das necessidades dos professores e dos alunos, uma vez que as duas maiores percentagens revelam que os professores concordam parcialmente e totalmente com a afirmação e apenas uma pequena percentagem discorda totalmente.

Sobre as tecnologias digitais disponibilizadas na sala de aula (ver Figura 1), de acordo com os inquiridos a escola dispõe apenas de computadores, portáteis, internet e projetores, ou seja, discordam que a escola se encontre equipada com as restantes ferramentas. Portanto, é preciso mais equipamentos nas escolas com o objetivo de facilitar a utilização e o desenvolvimento das competências digitais tanto dos professores como dos alunos.

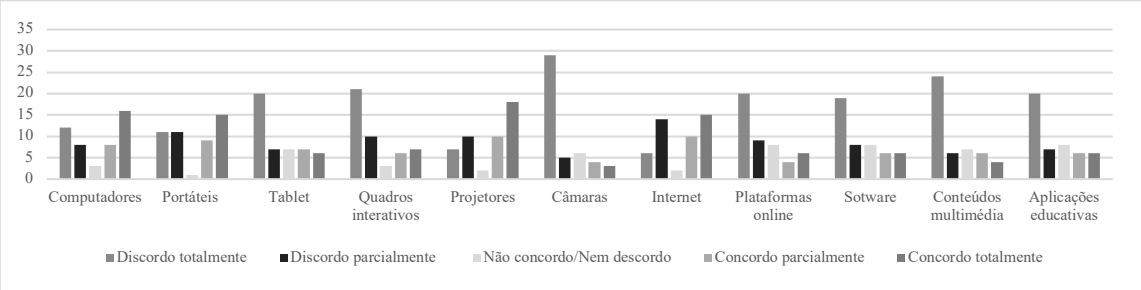


Figura 1: *Equipamentos disponibilizados na sala de aula*.
Fonte: Elaboração própria.

Acerca da frequência de formação promovida pela escola sobre o uso das tecnologias digitais no ensino, 61,70% afirmaram que raramente a escola promove ações de formação nessa área, 27,70% afirmaram que a escola as promove frequentemente e 10,60% referiram que a escola nunca promove formação na área das TIC.

Na questão as tecnologias disponibilizadas pelas escolas vão ao encontro das necessidades dos professores e dos alunos, a maioria dos inquiridos concorda com a afirmação, já que 44,70% dos inquiridos consideram que as ferramentas correspondem às suas necessidades e às dos seus educandos, 31,90% declararam que talvez vão ao seu encontro e 23,40% enfatizaram que não se adequam às suas necessidades nem às dos seus educandos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em relação à opinião dos docentes acerca dos métodos que a escola deve utilizar para motivá-los na utilização das TIC na sala de aula, as respostas dos inquiridos centram-se em três categorias: *disponibilidade das TIC na escola*; *formação para os docentes*; e *instalação da internet na escola*, através das quais organizamos as respostas dos inquiridos, como se pode verificar nos relatos a seguir indicados.

Na categoria *disponibilidade das TIC na escola*, os docentes declararam que, para motivá-los para a utilização destas ferramentas, a escola deve "Criar condições e materiais suficientes para esse uso" (PES3); "Disponibilizar materiais (computadores, portáteis, *tablets*, etc.)" (PES4); "Prover mais equipamentos tecnológicos" (PES11); "Reforçar computadores e ou tablets nas escolas" (PES19); "Fornecendo equipamentos necessários" (PES25); "Equipar as salas com projetores e um computador por sala" (PES29).

Quanto à categoria *formação*, os professores afirmaram que a escola precisa de "Apostar na formação contínua dos professores" (PES5); "Apostar em formações de interesse direto para os docentes" (PES6); "Promover formações frequentes" (PES13); "Fazer mais formação na área" (PES14); "Promover formações e partilhas de experiências" (PES30); "Formação contínua" (PES31).

Na categoria *instalação da internet na escola*, os professores referiram que a escola deve ter "Acesso a internet" (PES4); "Melhor internet" (PES8); "Disponibilizar internet grátis para todos os alunos" (PES15); "Disponibilizar internet" (PES25).

Este grupo de questões evidência que é essencial apetrechar as escolas com equipamentos tecnológicos, promover com mais frequência formação para os professores e, igualmente, melhorar o acesso e a qualidade da internet nas salas de aula.

5 Conclusão

A realização deste estudo permitiu-nos conhecer a realidade atual no que concerne às tecnologias digitais nas escolas secundárias da cidade da Praia e, principalmente, à sua utilização por parte dos professores nas suas práticas educativas.

Assim, a generalidade dos professores tem formação na área das TIC e faz algum uso das tecnologias nas suas práticas educativas com a finalidade de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, diversificar os métodos de ensino e avaliação, despertar a atenção e o interesse dos alunos ou facilitar a partilha de informação na sala de aula. Aqueles que não utilizam as tecnologias alegam motivos relacionados tanto com o desinteresse pessoal como com a falta de condições das escolas.

As escolas disponibilizam algumas tecnologias que auxiliam os docentes nas suas práticas diárias, mas são antigas e desatualizadas, impossibilitando a realização de atividades mais interativas, colaborativas e dinâmicas.

Apesar dos avanços alcançados, ainda existem obstáculos à integração das tecnologias no ensino, sobretudo pela falta de equipamentos tecnológicos atuais e de rede internet de qualidade nas escolas, outrossim pela necessidade de formação pedagógica na área das TIC por parte dos professores.

Portanto, quer instituições de ensino quer professores devem ter um papel mais ativo na integração das tecnologias digitais na educação. Cabe às escolas garantir os recursos tecnológicos e infraestruturas de rede, promover a capacitação e atualização de conhecimentos em TIC da comunidade educativa, conjuntamente com o fomento de uma cultura digital dentro da instituição voltada para uma educação que corresponda às necessidades e desafios da sociedade. Aos professores é requerida motivação e atualização constante para acompanhar as inovações pedagógicas e tecnológicas e, assim, melhorar a qualidade da educação.

A nova realidade exige mudanças no sistema de ensino, quer nos métodos de ensino quer nos conteúdos lecionados, com o objetivo de formar cidadãos com competências para acompanhar as transformações e desafios da sociedade digital.

Acreditamos que este estudo será mais um contributo para a educação com TIC em Cabo Verde, que pode auxiliar na elaboração de novas estratégias para a criação de projetos de integração das TIC no sistema educativo cabo-verdiano.

Concluindo, perspetivamos que este estudo terá potencial impacto na comunidade educativa da cidade da Praia, não só pelo interesse dos profissionais na temática, mas igualmente pelo debate gerado em torno da relevância da utilização pedagógica das TIC na aprendizagem dos alunos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Referências

António, G., & Coutinho, C. (2012). A Integração Curricular das Tic no Sistema de Ensino em Moçambique: Iniciativas em Curso. II Congresso Internacional TIC e Educação, 108–124. Acedido em 21-09-2020. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf

Lopes, J. (2009). Pelo Conhecimento para o Desenvolvimento. Conferência - Sociedade Do Conhecimento, 1–37. Acedido em 20-10-2020. Disponível em: http://rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Mundu_Novu_jorge.pdf

República de Cabo Verde. (2016). Boletim Oficial. I série nº80 5(1), 27.

Silva, R., & Correa, E. (2014). Novas Tecnologias E Educação: a Evolução Do Processo De Ensino E Aprendizagem Na Sociedade Contemporânea. Educação & Linguagem, 23–35.

Silva, S. (2015). Competências do Século XXI: Revelações e Reflexões sobre a Literacia Digital para a Língua Portuguesa. Relatório Cabo Verde. Stanford Education, 1–14.

Weblab. (2018-2021). WebLab. https://weblab.gov.cv/faq/

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Relação cultura e educação sob o ponto de vista do ensino primário

Relation culture and education from the point of view of primary education

Geremias Tivane[1], Sofia Bergano[2,3] [0000-0002-9523-8884], Rui Cumbane[1]

gtivane@unipiaget.ac.mz, sbergano@ipb.pt, rcumbane@unipiaget.ac.mz

[1]Universidade Jean Piaget de Moçambique, Moçambique.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]CEAD, Universidade do Algarve, Portugal.

Resumo. O presente artigo propõe uma reflexão sobre as perceções dos professores e dos pais e/ou encarregados de educação sobre as repercussões culturais nas práticas educativas no ensino básico (1ª a 7ª classes) em Moçambique e particularmente na província de Sofala. O contexto social moçambicano é caracterizado por um vasto mosaico cultural e cada cultura é particular na forma de ser e estar, o que se concretiza em especificidades inerentes à educação familiar. Este trabalho surge da necessidade de compreensão do alcance das questões culturais nas práticas educativas escolares. O sistema educativo tem de ter em conta as práticas culturais, por serem portadoras de valores e por se afirmarem na relação escola-família como um espaço de mediação cultural. Para o efeito foi realizado um estudo exploratório de natureza quantitativa, tendo sido questionados 407 professores e 750 pais e/ou encarregados de educação. Os instrumentos de recolha de dados foram construídos para este estudo com o objetivo de caracterizar as perceções de pais e professores sobre a relação família-escola. Os resultados obtidos apontam para a compressão de que os pais e professores consideram que os fatores culturais influenciam a relação família-escola e a aprendizagem escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o que obriga o professor a promover a consideração da diversidade de valores para o bem da educação. Salienta-se ainda a relevância de uma abordagem multicultural e multilinguística na relação entre as escolas, enquanto organizações, os professores e os pais ou encarregados de educação.

Palavras-Chave: Cultura, Educação, Relação escola-família, Práticas educativas.

Abstract. This article proposes a reflection on the perceptions of teachers and parents and/or guardians about the cultural repercussions in educational practices in basic education (1st to 7th grades) in Mozambique and, particularly in the province of Sofala. The Mozambican social context is characterized by a vast cultural mosaic and each culture is particular in its way of being and being, which is materialized in specificities inherent to family education. This work arises from the need to understand the scope of cultural issues in school educational practices. The educational system has to take into account cultural practices, as they are carriers of values and as they affirm the school-family relationship as a space for cultural mediation. For this purpose, an exploratory study of a quantitative nature was carried out, with 407 teachers and 750 parents and/or guardians being questioned. The data collection instruments were built for this study with the aim of characterizing the perceptions of parents and teachers about the family-school relationship. The results obtained point to the understanding that parents and teachers consider that cultural factors influence the family-school relationship and school learning, especially in the first years of schooling, which forces the teacher to promote the consideration of the diversity of values to the good of education. The importance of a multicultural and multilingual approach in the relationship between schools, as organizations, teachers and parents or guardians is also highlighted.

Keywords: Culture, Education, School-family relation, Educational practices.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Este artigo debruça-se sobre a relação existente entre a educação, a cultura e a forma como esses fatores influenciam a aprendizagem da criança, considerando-se a cultura como um conjunto de crenças, valores, atitudes e comportamentos compartilhados por um determinado grupo. Propõe-se a reflexão sobre o modo como a cultura pode influenciar a educação da criança, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza Moçambique, particularmente nos Distritos de Dondo, Nhamatanda, Buzi, Gorrongosa, Chibabava e Cidade da Beira na província de Sofala.

O propósito do estudo é compreender a influência da cultura na educação básica (1.ª a 7.ª classes). Deste modo, far-se-á a análise da perceção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a influência da interculturalidade na educação da criança; e proceder-se-á à avaliação da perceção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a integração dos valores socioculturais no ensino primário.

A opção por este tema prende-se com a constatação de que a sociedade é caracterizada por um mosaico cultural, num contexto em que parte da comunidade moçambicana não domina a língua de ensino, o português, e também que as práticas culturais são, por vezes, divergentes das práticas educativas escolares, uma situação que interfere na integração das dimensões socioculturais e pedagógicas. No entanto, as discussões relativas às questões culturais estão no cerne das sociedades atuais em busca da construção e consolidação da interculturalidade e de um novo percurso pedagógico focado na realidade social que se caracteriza pela sua dinâmica e complexidade.

O enquadramento teórico do presente trabalho é constituído por três partes, sendo que a primeira discute a cultura como projeto de formação da condição humana, abordando aspetos relativos à essência da cultura como constructo social; a segunda, trata das práticas educativas como reflexo da ação sociocultural, incidindo sobre a educação como a possibilidade de construção de valores; por fim, a última parte aborda a construção do conhecimento baseado na realização de ações concretas, quer de ordem cultural, quer de ordem educativa na formação humana. Seguidamente, é apresentado o estudo empírico, nomeadamente os pressupostos metodológicos da investigação e apresentados os resultados obtidos. Para concluir, são avançadas algumas implicações educativas dos resultados da investigação.

2 A cultura como projeto da formação da condição humana

Ao apresentarmos a proposição relativa à relevância da cultura na construção da pessoa enquanto ser pensante, toma-se imperativo compreender o próprio conceito de cultura e analisar a escola como centro de produção e manifestação da cultura, o que permitirá compreender o objeto do presente estudo.

Considerando o que se pode imaginar ao falar de cultura, a priori, somos conduzidos a refletir sobre as práticas quotidianas que asseguram a harmonia e a convivência social, uma vez que pela cultura nos educamos, pela cultura projetamos a educação como foco fundamental do desenvolvimento do ser humano. Assim, para a compreensão da relação entre a cultura e a educação, partimos da busca da conceptualização do próprio conceito de cultura e, de seguida, do conceito de educação.

O conceito de cultura remete-nos para os "componentes simbólicos e aprendidos do comportamento humano, tais como, a língua, religião, os hábitos de vida e as convenções" (Pires, 2004, p. 22). Convém realçar que se trata de um dos modos de ser, característico da humanidade, distinguindo os humanos dos outros seres vivos. Este processo remete-nos para a compreensão de que todo o ato de ser da condição humana, enquanto vivente na terra, incluindo as formas de adaptação por meio de uma aprendizagem orientada, reflete uma manifestação cultural.

Falar de cultura significa refletir sobre a prática de desenvolvimento espiritual, intelectual e estético, modo de vida de um povo, ou de um grupo de indivíduos, com a apreensão de três características, nomeadamente, a simbólica, a aprendida e a partilhada (Pires, 2004). Trata-se de um conceito que em cada período ganha novos significados e nova configuração. De acordo com Souza (2013), os estudos de Williams apresentam quatro dimensões, nomeadamente: (i) a cultura

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

como uma disposição mental individual; (ii) a cultura como o estado de desenvolvimento intelectual de uma sociedade; (iii) a cultura como arte; (iv) a cultura como o modo de vida de um grupo de pessoas. Certamente, a cultura é um resultado do esforço humano na construção da própria existência material ou espiritual de pensamento ou da ação, e, a escola, enquanto instituição cultural, é o centro de conferências da cultura, embora permeada por tensões.

Portanto, da abordagem feita, podemos inferir que a cultura representa todas as metamorfoses que ocorrem no indivíduo durante o processo de adaptação à convivência, a assunção de autonomia individual, a satisfação das condições do dever e do ser enquanto humano. Trata-se de uma trajetória que se inicia com a família e continua na escola, enfrentando o embate de teorias e práticas, condição a ser assegurada pela promoção de uma boa relação entre a cultura e a educação escolar.

2.1 A escola como constructo de cultura

Na abordagem da escola como construto da cultura, partimos da conceção de Carvalho (2005), que considera existirem três perspetivas, a saber:

i. A perspetiva funcionalista, que concebe a instituição educativa como um simples transmissor de uma cultura deferida e produzida exteriormente e assente no contexto político do país;

ii. A perspetiva estruturalista, que concebe a cultura escolar como produto da educação escolar que ocorre com base num plano de estudo, e métodos e técnicas pedagógicas;

iii. A perspetiva interacionista, que considera a cultura como um produto da interação entre a cultura escolar e organizacional.

Resumindo, Carvalho (2005) considera que o conceito cultura escolar está ligado a uma construção que envolve um processo colaborativo dos significados de que se pretende ser ou estar, daí que cada escola integre um leque de práticas culturais diversificadas a serem tomadas em conta no processo educativo, sobretudo nas classes iniciais.

Percebe-se que, é na escola onde se insere o desenvolvimento do processo pedagógico, dado que os seus agentes se encontram envolvidos e submersos em diferentes culturas, classes sociais diferentes, uma realidade que coloca no professor o desafio de identificar destas práticas o que premeia a educação (Souza, 2013). Justifica-se, este percurso pela perceção de que a escola é uma instituição construída de convenções, sentidos, significados, valores, crenças a partir de uma visão global, da atuação dos sujeitos particulares (Souza, 2013). Daí que a cultura escolar é considerada como uma reconstrução de cultura feita em razão das próprias condições do comportamento e organização.

Nesta aceção, a cultura escolar perpassa a ação pedagógica dos docentes, o que faz com que o conceito da cultura escolar traga uma nova perspetiva, na relação dos profissionais e outros atores de educação (Souza, 2013). De acordo com esse pressuposto, a escola seleciona uma pequena parte do que a sociedade produziu como cultura a ser transmitida, ligada aos dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social (Souza, 2013). Na escola encontram-se alunos com diferentes experiências e vivências em sociedade, mas nela prevalece a cultura da sociedade determinando os elementos a serem praticados e transmitidos.

Para Souza (2013), a escola é uma instituição imprescindível, pois, representa o encontro de culturas que provocam tensões, restrições e contrastes, que podem ser vistas em quatro ângulos:

i. A escola como centro de complexidades tecnológicas e pluralidade cultural;

ii. A escola como centro de cultura social onde ocorrem intercâmbios de práticas e ambientes diferenciados;

iii. A escola como centro da cultura académica, substrato que fornece bases de como ensinar, aprender, socializar, de modo a promover a aprendizagem escolar;

iv. A escola como instituição cultural, como elemento que apresenta a sua cultura institucional que fornece os padrões de convivência, relacionamento entre alunos, e como controlar os valores.

Neste contexto, Lima (2002) enquadra ainda a cultura do professor configurando-a nas seguintes dimensões:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

i. A da densidade que representa a proporção do nível das interações possíveis entre os professores na escola;

ii. A da descentralização, que representa a influência que algum professor tem sobre outros na mesma escola, a distância de separação de convivência, controlo de comunicação;

iii. A da fragmentação que representa a configuração do nível da organização em grupos de disciplina, e outras áreas de estudo.

Então, é possível inferir que a cultura escolar expressa todas as características universais que fazem com que seja reconhecida em qualquer lugar do mundo, facto que leva a educação a ser considerada como mecanismo de aperfeiçoamento da condição humana, não podendo ser dissociada da confluência intercultural.

Como Rodrigues (2013) sustenta, é necessário que haja um diálogo sobre as relações entre a educação e cultura na sua diversidade. Certamente, a cultura humana é o fruto direto da educação, na perspetiva de que toda a educação é cultura e o mundo criado para a aprendizagem de vida, para que os professores das nossas escolas possam observar precisam de ser, em primeiro lugar, conhecedores e construtores de cultura e aglutinadores dos valores essenciais que se produzem no contexto desta situação.

Assim, Rodrigues (2013), no debate sobre a problemática cultural, destaca os desafios relativos à promoção da educação intercultural, considerando a necessidade de desconstruir os preconceitos e discriminações apresentados ao longo da história na relação com os outros, ao nível das considerações dos valores nas relações sociais e educativas. Considera ainda ser primordial a construção de um carácter de reconhecimento e valorização do outro, de diversidade cultural; o retorno à valorização das identidades culturais, históricas de vida das diferentes comunidades; e promover a experiência de interação sistemática com os outros.

Para Rodrigues (2013), a questão fundamental a ser resolvida na atualidade é relativa ao resgate da cultura e a construção das identidades, tendo em conta que é por meio desta que é formada a personalidade que pauta pelos pressupostos de conduta harmónica e sentimento de pertença, dado que é na escola onde parte a perceção sobre a construção da autoestima, do sentido de ser de si próprio humano. Com efeito, a visão sobre os valores culturais é caracterizada por contradições das tendências dos atores, dado que a escola preserva sempre a prioridade da sua cultura, considerando-a mais alta e superior, enquanto a família é movida pelos valores, crenças e hábitos que lhes guiam e erguem-se em defesa de sua prática e teoria educacional.

3 A prática educativa como reflexo de ação sociocultural

Para compreender as práticas culturais no âmbito da educação, é preciso fazer uma reflexão partindo do conceito de educação. Como ponto de partida de reflexão, se sugere a priori, uma explicitação do emprego do próprio conceito educação dada a sua amplitude de significação. Portanto, na perspetiva etimológica, a palavra Educação é associada ao latim, Educatio, Educare, referindo o movimento de elevar ou conduzir, para fora de; numa condição da direção de um grupo, família e classe social; representa um estado de passagem da infância à idade adulta (Morfaux e Lefranc, 2009).

O conceito educação é antigo, tanto quanto o próprio ato de educar as individualidades humanas, é apontado "pela primeira vez, na Grécia antiga e está intimamente associado ao conceito de política" (Branco, 2007, p. 26). Assim, a educação é vista como um processo consciente de interiorização da forma de ser e estar, a partir dos conhecimentos naturais e das leis imanentes ao corpo e ao espírito humano (Branco, 2007). Neste percurso, os sofistas sugerem a perspetiva de uma educação virada à formação do espírito, destacando o fundamento de o homem ser a medida de todas as coisas.

Nas sociedades tradicionais, esta conceção diz respeito à pátria, tradição nacional e às próprias tradições familiares, virada para a formação de carácter da personalidade desejada para a vida social e política. Este é o caso mais característico da visão do senso comum sobre a educação em Moçambique, que pela razão da propalada modernidade ou contemporaneidade, deixa de fora os elementos que serviam de sustento para a prática, alegando que a escola tudo pode fazer.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

No campo educacional, acentua-se ainda, a prevalência da moral religiosa, traduzida nos princípios bíblicos (nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas) com enfoque na formação espiritual do cidadão (Branco, 2007). Estes modos de conceber a educação, apresentaram e representam grandes marcas na personalidade, no geral, e dos países colonizados, em particular, sobretudo pela cultura de assimilação de todos os valores transmitidos, quer pela via das escolas tradicionalmente ditas oficiais, frequentadas por poucos, quer pela entidade religiosa que se ocupava, fundamentalmente, pela evangelização e educação da sociedade.

No mesmo sentido, revelam-se três campos de educação, designadamente: a educação formal, desenvolvida na escola em função de um currículo previamente estabelecido; a informal, aquela que se aprende no mundo da vida, através da compartilha de experiências de vida com a família, amigos, na igreja, etc.; e a educação não formal através da interação com o quotidiano, a educação na qual o agente mediador é o outro, e que ocorre com quem ele interage (Souza, 2013).

3.1 A educação moçambicana como pressuposto de formação humana

O percurso educativo de cada sociedade é um percurso de desafios para a construção de valores, uma prática que no contexto moçambicano não oferece exceção. Então, o reexame deste percurso no contexto moçambicano permite aprofundar a compreensão sobre a relação entre a cultura e a educação no País.

Elaborando uma resenha do percurso histórico do contexto educativo moçambicano, podemos referir que desde o passado, as comunidades, de geração em geração, vêm realizando a transmissão de ideias, sentimentos, crenças, hábitos e aptidões de vida, o que designamos de educação tradicional (Golias, 1993). Trata-se de uma conceção que se fundamentava em três vetores, a saber:

i. A integração pessoal;

ii. A forma de ser e estar;

iii. A integração social, na forma de habilitar o indivíduo a participar com destreza nas atividades do grupo e a integração cultural visando a construção da personalidade do homem.

Outra fase que merece a nossa referência, a mais complexa, é a do regimento colonial, focalizada à assimilação do negro. A educação colonial era de nível rudimentar, direcionada a inculcar valores e identidade portuguesa, partindo da aprendizagem da língua portuguesa, da aritmética, acompanhada de instrução em normas de conduta europeia, condição básica para alcançar o estatuto de assimilado. Havia também uma educação rudimentar, destinada à formação de uma nova personalidade submissa. A par deste tipo de ensino, havia por outro lado, o ensino oficial, lecionado nas poucas escolas públicas que existiam, cujo programa de ensino obedecia ao plano nacional estabelecido em Portugal, como país colonizador (Golias, 1993).

Apesar de a educação tradicional não ter desaparecido por completo, nasce uma nova conceção de ensinar e aprender e de educação no sentido geral. A forma como a educação colonial era conduzida representava uma continuidade da educação tradicional, no que se refere à face negativa. No entanto, a partir do ensino da leitura, escrita, artes e ofícios, ministrados na altura, dado que nem tudo era mau, o aluno adquiria competências que forneciam bases para a sua vida, ainda que com o carácter civilizacional estratificante, sustentado para a comunidade. O mesmo tipo de educação destruía os laços de parentesco, de solidariedade, de desenvolvimento que anteriormente eram tidos como base.

Certamente, esta nova forma de projeção da educação não se assentou nas raízes tradicionais e culturais moçambicanas, tendo em conta que não havia pessoas que antes ter-se-iam dedicado à exploração das boas práticas tradicionais, condição necessária para o estabelecimento de um sistema de educação não assente nas raízes socioculturais asseguradoras da harmonia e convivência social.

Neste encalce, o sistema educativo não deve ser analisado simplesmente em função dos métodos e técnicas de ensino, mas também em função dos valores que se pretendem transmitir, no percurso dado como possível com a intervenção não só dos fazedores executores das políticas educativas, mas também com toda a sociedade, desde a família até a comunidade mais alargada, como a igreja, sociedade civil, organizações não-governamentais (Ngoenha, 2000). Assim, convida os educadores, junto das comunidades, a cooperarem na procura das melhores

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

reformulações do presente e do futuro da humanidade, ainda que reconheça a marginalização sofrida pela comunidade quanto aos seus valores, sua cultura e suas crenças.

Ao fazermos uma reflexão sobre a consideração do processo educativo como um obstrucionismo social, partimos do princípio de que se trata da construção do conhecimento baseada na realização de ações concretas, quer de ordem cultural, quer de ordem educativa na formação humana.

Embora de um modo geral, o Estado Moçambicano tente harmonizar o calendário escolar com o calendário dos ritos, há casos de alunos que faltam aos exames para participar nestas cerimónias. Mais concretamente, é preciso trabalhar as expectativas da família em relação à contribuição dos filhos, considerando que quando forem adultos, também se sintam pressionados a ajudarem em outras atividades aprendidas (Osorio e Macuacua, 2008). Relatam-se casos de famílias cujas meninas, vedadas a estudar, reserva-se-lhes o trabalho do lar, ainda prematuramente e outras ainda são obrigadas a abandonar o ensino precocemente para efeitos de ritos de iniciação e posterior casamento.

Cabe, aqui, referir que algumas das práticas culturais contrastam com a postura que se espera do aluno na sala, as raparigas aprendem que não devem sustentar o olhar de um adulto assim como palavras; as raparigas ao porem em prática esses ensinamentos em contexto de sala de aulas, podem entrar em choque com algumas exigências colocadas pelas tarefas académicas tais como olhar para o professor (Osório e Macuacua, 2008). O argumento que se coloca é de que o trabalho com a família exige o conhecimento da cultura, respeito da sua individualidade, suas crenças, valores, evitando julgamentos baseados em preconceitos científicos moralistas ou pessoais.

Osório e Macuacua observam, no entanto, que é particularmente difícil para os rapazes responderem quando os professores usam o nome de registo quando estes já possuem um novo nome, atribuído durante a nascença, sendo igualmente frequente que as raparigas apreendam das conselheiras as formas de como fazer os movimentos copulatórios através dos movimentos corporais e procurem implementar, por curiosidade de experimentação do aprendizado (Osório e Macuacua, 2008). É preciso que a prática educativa funcione como elo de vinculação de convivência social, agregando as boas práticas culturais à educação formal.

4 Pressupostos metodológicos

No estudo empírico desenvolvido e tendo em vista os objetivos descritos anteriormente, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa enquadrável no paradigma misto (qual quantitativo) sustentado a partir revisão bibliográfica e documental. O inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados selecionada. Neste sentido, foi construído um questionário (com duas versões distintas) que se propõe analisar a perceção de pais/encarregados de educação e de professores sobre a influência dos fatores socioculturais na relação educativa.

Foram inqueridos, a partir de questionários, 750 pais ou encarregados de educação e 407 professores, de seis distritos dos treze que compõe a província de Sofala. O processo da seleção na amostra foi por conveniência, ou seja, não probabilístico, tendo, portanto, se baseado nas características dos sujeitos que pudesse corresponder aos critérios definidos pela pesquisa. O cálculo do tamanho da amostra baseou se no universo da população geral em estudo, respeitando a margem de 0,5% de erro.

A análise de dados foi feita com recurso ao SPSS, o que permitiu analisar os resultados de forma descritiva.

5 Análise e discussão dos resultados

Nesta dimensão investigativa precede-se à apresentação e reflexão sobre os resultados da perceção dos pais/encarregados de educação e dos professores no concernente ao nível de influência dos fatores socioculturais na relação educativa. Partiremos pelo nível de ocorrência de encontros entre os pais e professores, em seguida refletimos sobre os critérios relativos à

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

interculturalidade, à perceção dos professores e pais/encarregados de educação sobre a influência da língua na relação pedagógica.

5.1 Interação entre professores-pais na educação

Os dados indicam que cerca de 41% dos professores inquiridos tem a perceção da presença dos pais na escola para uma interação educativa, contra 21% dos pais que reconhecem a necessidade de ir a escola para efeitos colaborativos. Assim, os dados sugerem que uma parte dos pais que frequentam a escola para contacto com os professores não assumem a tarefa com uma consciência do dever, como encarregados de educação, mas sim por obrigação.

Constatamos ainda que cerca de 17% dos professores assumem a frequência da realização de encontros ocasionais ou informais com os pais como mecanismo de interação educativa contra cerca de 10% dos pais que assim o entendem. Portanto os dados levam a perceção de que tanto os professores como os pais não têm a frequência de abertura para contactos informais, o que representa um maior distanciamento entre estes dois atores educacionais. No concernente aos encontros formais marcados pela escola, constatamos que cerca de 52% dos professores e cerca de 27,9% dos pais confirmam a frequência de encontros formais da escola. Ora, como se pode verificar, em função das respostas dadas, os contactos efetuados entre estes dois atores são muito fracos e não permitem a interação sociocultural educativa; temos de um lado os professores longe daquilo que é a convivência social e comunitária.

Uma outra premissa em análise é a relativa ao nível da afluência da interculturalidade. Observada a questão relativa a perceção dos atores sobre a necessidade da escola ensinar a criança a viver segundo as regras estabelecidas pelas comunidades, cerca de 71% dos professores e 65% dos pais inquiridos concordam, o que significa que a maioria tem a noção da validade de algumas normas de conduta estabelecidas pela comunidade.

Temos ainda, a observação da falta de domínio da língua local, (aqui não a de ensino) por parte dos professores como obstáculo na relação pedagogia. A esse respeito, cerca de 30% dos professores e cerca de 83% dos pais concorda com o posicionamento; apesar de ser uma percentagem menor dos professores concordantes, os resultados nos indicam uma maior influencia deste fator, a considerar pelas respostas dos pais e a considerar o ato de não serem todos os professores que não dominam a língua local; associado a este ultimo, temos o caso de fraco domínio da língua portuguesa por parte dos pais e crianças como obstáculo na aprendizagem da criança ou na relação pedagógica, o que cerca de 68,2% dos professores e 61,9% dos pais reconhecem.

Estes resultados indicam, de facto, que o fator língua é fundamental na relação pedagógica porque traz consigo os elementos culturais, sentimento de confiança, autoestima e vontade de expressão, que são alguns dos elementos chave na aprendizagem.

Outro fator que se torna preocupante neste estudo, está ligado ao facto de apenas 43,3% dos professores acreditar que o conhecimento do ambiente sociocultural dos alunos/família facilita a mediação de aprendizagem escolar, uma variável fundamental na educação primária. Esta opinião é correspondida com a perceção de que a comunidade não tem opinião acerca do decurso da aprendizagem escolar dos seus educandos, como notamos, apenas 11,1% destes a tomaram em consideração. Esta situação indica a necessidade de uma mudança na forma de abordagem dos aspetos educativos por parte dos professores ou da escola para garantir a valorização do substrato cultural da comunidade e integrar os valores que constituem pilares para o desenvolvimento da sociedade.

Os fatores ora descritos podem contribuir significativamente para o desinteresse da família pela escola. Como podemos constatar, cerca de 70% dos pais alegam que os filhos não têm tempo de revisão da matéria por causa da realização de outras atividades domésticas, cerca de 38% dos pais consideram que a escola não prevê a colaboração dos pais no ato e educativo escolar, o que contribui para o enfraquecimento da qualidade da educação.

Numa visão global, pode constatar-se uma maior influencia negativa dos fatores socioculturais, tomando como base o pressuposto de que a escola é o ponto de encontro de culturas (Souza, 2013), e a necessidade de valorizar a cultura do outro, de modo a não tornar uma dominante (a da escolar) em relação à outra (a da familiar) (Rodrigues, 2013). A promoção de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

uma escola que respeite a cultura local é fundamental para a melhoria das relações família escola e para a qualidade da educação, como revelam os dados constantes na tabela 1.

Tabela 1: Indicadores do nível de interculturalidade na relação pedagógica.

	% Professor	% dos Pais
Os pais vão ao encontro do professor na escola	41%	21%
Realização de encontros ocasionais ou informais pais/professores.	17%	10%
Encontros fornais marcados pela escola	52%	27,9%
A escola deve ensinar a criança a viver em comunidade/ segundo as regras da conduta estabelecida pela comunidade.	71,1% concorda	65,1% concorda
A falta de domínio da língua local por parte dos professores pode dificultar a relação pedagógica escolar/ou a relação educativa na escola.	30 %concorda	83% concorda
Fraco domínio da língua portuguesa (de ensino) por parte dos alunos e pais dificulta a aprendizagem dos alunos.	68,2% concorda	61,9% concorda

Fonte: Elaboração própria.

Fazendo uma análise da influência das línguas faladas na colaboração entre pais e professores no contexto da educação, os dados apresentados na Tabela 2 mostram que existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos pais e encarregados de educação ($p < .05$), sendo de referenciar para a escala geral o resultado de $p = .036$, possibilitando deste modo perceber que são os pais e encarregados de educação falantes da língua portuguesa aqueles que, efetivamente, melhor compreendem a pertinência da relação entre a família-escola, comparativamente aos falantes das línguas Cisena, Cindau e outras.

Tabela 2: Médias das dimensões da relação pais-professores em função da variável línguas faladas.

Escala da relação Escola- Família	Línguas faladas	N	Média	Z	P
Relação Família-escola	Português	150	93.62	2.86	.036
	Cisena	173	98.10		
	Cindau	200	96.73		
	Outras	227	97.87		
	Total	750	96.77		

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados neste artigo ilustram a necessidade de se proceder a uma reflexão cuidada sobre questões como a interculturalidade, a diversidade linguística nas escolas desta região e as reais condições de equidade no que concerne ao sucesso educativo.

6 Conclusão

Nos nossos dias, as mudanças socioculturais obrigam à busca de uma compreensão do ser humano, sendo necessário identificar as convergências e divergências ontológicas. Assim, este artigo procurou compreender a perceção dos professores e pais/encarregados de educação sobre as repercussões culturais nas práticas educativas no ensino básico em Moçambique e, particularmente na província de Sofala. Os resultados do estudo permitem compreender que a cultura é entendida como um manancial de manifestações que caracterizam uma determinada sociedade, determinando a forma de ser e de estar, pois, compreende-se que é com a cultura que se desenvolvem as capacidades espirituais estéticas artísticas, e o estilo de vida do individuo.

Percebe-se também, que ela influencia significativamente na qualidade das relações que se estabelecem entre a família e a escola e entre professor alunos, o que requere uma reflexão profunda para construção de premissas de uma nova reorientação. Tanto o domínio da cultura local por parte dos professores como a convivência mútua entre a família e a escola constituem

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

fatores cruciais para a dinamização de uma educação de qualidade, primeiro pela possibilidade de tornar a aprendizagem significativa ao nível de comunidade e depois pela possibilidade de articulação de informação, elevação de autoestima da comunidade incluindo o interesse pela ação educativa.

Uma outra consideração que ressalta deste estudo é a necessidade de, em conjunto com os professores, nomeadamente a partir da sua formação contínua, refletir acerca das questões da interculturalidade e construir percursos de desenvolvimento profissional que promovam práticas educativas (em sala de aula e na relação com as famílias e comunidades) que potenciem as oportunidades de aceso à escola e ao sucesso educativo de todas as crianças.

Referências

Branco, M. L. (2007). *A Escola Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Carvalho, M. (2005). Identidade Étnica estratégia de aculturação em contexto multiculturais: estudo com crianças e agentes socializadores. Tese de doutoramento apresentada ao ISCTE.

Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente*. Maputo: Editora Escolar.

Lima, A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos.* Porto: Porto Editora.

Morfaux, L., & Lefranc, J. (2009). *Novo Dicionário da filosofia e das ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ngoenha, S. (2000). *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo: Livraria Universitária.

Pires, L. (2004). *Teorias da Cultura. Lisboa:* Universidade Católica.

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade Cultural na escola.* Relatório da actividade profissional. ESEJD.

Souza, E. (2013). *Livros didácticos de ciências: Cultura como factor de influência sobre a sua escolha e uso por professores do ensino fundamental*. Universidade do Paraná.

Osório, C., & Macuacua, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual: Ajustamentos, Rupturas e Confrontos Construindo Identidades de Género*. WLSA Moçambique.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Mãos ao Solo: as hortas escolares como ferramenta pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mãos ao Solo: school garden as a pedagogical tool in the Elementary School

Sara Freire[1] [0000-0002-6154-8892], Sofia Bergano[2] [0000-0002-9523-8884], António Velho[3] [0000-0003-3704-6558]

freire.sarag@gmail.com, sbergano@ipb.pt, profvelho@gmail.com

[1,2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]CEAD, Universidade do Algarve, Portugal.

[3]Agrupamento de Escolas de Mogadouro, Portugal.

Resumo. A sustentabilidade da vida na Terra depende da alteração do comportamento humano, conforme foi aumentando a pressão humana sobre o ambiente, as instituições de ensino foram assumindo a responsabilidade de educar as crianças e jovens, a respeito dos nossos impactos nos ecossistemas e da importância da construção de um futuro sustentável. No projeto de investigação aqui apresentado, pretendeu-se conhecer a opinião de professores sobre o contributo educativo de um *kit* pedagógico produzido, enquanto ferramenta para a promoção da Educação Ambiental (EA), em contexto Horta Escolar (HE), a nível curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A ferramenta aborda transversalmente questões ambientais interligando atividades das HE com as aprendizagens essenciais. O *kit* foi alvo de avaliação de professores com experiência no desenvolvimento de HE. Numa 1.ª fase, de natureza quantitativa, visou-se compreender como são desenvolvidas as HE (N=60). Numa 2.º fase, de cariz qualitativo, pretendeu-se conhecer a opinião dos professores sobre o *kit* pedagógico produzido (N=15), em ambas as fases aplicaram-se questionários. Os resultados preliminares apontam para a existência de necessidades formativas e motivação dos professores para melhorar as suas competências pedagógicas nas áreas da EA e HE. Relativamente à avaliação do impacto das HE, destaca-se que todos os docentes participantes na investigação afirmam ter observado alterações de comportamento perante o ambiente, nos participantes. No que concerne à avaliação do material pedagógico produzido, a totalidade dos docentes, revelaram que o *kit* incentiva a dinamização de atividades em contexto HE, afirmando poder adotar o *kit* total ou parcialmente.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Hortas Pedagógicas, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract. Human actions are at the center of environmental problems, the sustainability of life on Earth depends on changing human behavior. As human pressure on the environment has increased, educational institutions have been held accountable for educating children and young people about our impacts on ecosystems and the importance of building a sustainable future. The main objective of the research project presented here was to know teacher's opinion about the educational contribution of a pedagogical *kit* produced, as a tool for Environmental Education (EE) promotion, in a School Garden (SG) context, in the Elementary School (ES) at the curriculum level. The pedagogical *kit* transversally addresses environmental issues, interconnecting the activities proposed for the SG with the essential learning defined for ES. The *kit* was evaluated by teachers who have or are developing SG. In a 1st phase, a quantitative methodology was chosen, collecting data through a questionnaire, in order to understand how SG are developed (N=60), in a 2nd phase of a qualitative nature, a questionnaire was applied, intended to know teachers' opinion about the pedagogical *kit* produced (N=15). The preliminary results of this investigation point to the existence of training needs and teachers' motivation to improve

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

their pedagogical skills in EE and SG. With regard to assessing the impact of SG stands out that all participating teachers in the research claim to have observed, in the participating students, changes in behavior towards the environment. Regarding the evaluation of the pedagogical material produced, all teachers who contributed their opinion about the *kit* revealed that it encourages the teacher to streamline activities in SG and 87.5% claim to enable a greater diversity of approaches in EE, being that all teachers said they could come to adopt the *kit* fully or partially. The analysis highlights the relevance that SG may present a practical approach to environmental issues. It is expected that the project will contribute to the promotion of EE, in a curricular context, materializing itself in a useful educational tool, capable of working transversally environmental issues.

Keywords: Environmental Education, School Garden, Elementary School.

1 Introdução

Frequentemente chegam-nos notícias de alterações nos ecossistemas em todo o mundo, como extinção de espécies animais e vegetais, subida no nível médio do oceano, perdas de espaços florestais, entre outros. A falta de conhecimento sobre as suas causas dificulta a resolução do problema socioambiental que enfrentamos.

Com a pressão no meio, a área da educação foi ganhando importância no que se refere ao enfrentar os problemas relacionados com as questões ambientais. A partir dos anos 70, a Educação Ambiental (EA) iniciou o seu processo de conceptualização, desenvolvendo-se ao longo de várias conferências internacionais como a conferência de Tbilisi, sobre EA onde foram definidos os seus objetivos, presentes na Carta de Belgrado, apresentados em 5 categorias: Consciência, Conhecimento, Atitudes, Competências e Participação (Unesco, 1977), As questões relacionadas com o desenvolvimento especificamente o desenvolvimento sustentável, revelam-se importantes ao nível politico, no relatório publicado "O Nosso Futuro Comum", uma declaração de responsabilidade da geração atual em nome do futuro, conceito que começou a merecer atenção na literatura (Moore, 1995). Sendo também importado valor à educação como fundamental para promover o Desenvolvimento Sustentável (Nações Unidas, 1992), incentivaram-se as instituições a adotar boas práticas, a participação ativa entre toda a comunidade e ainda que o desenvolvimento sustentável fosse integrado nos conteúdos curriculares.

Em Portugal, o documento *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*, prevê a escola como espaço de excelência na aprendizagem e exercício da cidadania, e apresenta várias dimensões, num total de 14, entre elas a educação ambiental/desenvolvimento sustentável (Direção-Geral de Educação, 2013).

Em 2017, o parecer n.º 4/2017 — *Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI*, revela a importância das questões ambientais e da cidadania assentes no Desenvolvimento Sustentável (DS), as quais implicam ações coletivas para o bem comum. No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, são apresentadas três esferas (princípios, áreas de competências e valores) que orientam as aprendizagens, que se propõem promover a cidadania (Ministério da Educação, 2017). Entre 2017-2020 foi implementada a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA), que promove uma EA, ao longo da vida, participativa e em "diálogo aberto, crítico e reflexivo sobre os problemas ambientais, participando na sua prevenção e resolução, bem como nos processos de tomada de decisão" (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017, p. 15). A estratégia prevê a sua característica transversal da EA e fomenta o trabalho temático, assente na desarborização da sociedade, na economia circular e na valorização do território. Em ligação com este documento, o Despacho n.º 6944-A/2018, homologou as *Aprendizagens Essenciais* (AE) do ensino básico, identificou aprendizagens, conhecimentos a adquirir, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada componente curricular, para o efeito apresentam ações de ensino estratégicas e 10 áreas de competências do perfil dos alunos, entre as quais o bem-estar, saúde e ambiente (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O estudo *Learn for our planet*, desenvolvido pela UNESCO, antes da conferência, analisou os planos curriculares de cerca de 50 países. Evidenciando que apenas 19% mencionam a biodiversidade e que mais de metade não refere a temática das alterações climáticas (Unesco, 2021).

No enquadramento descrito, a perceção acerca do potencial educativo das hortas está a evoluir, sendo cada vez mais investigado e documentado. Johnson (2012) afirma "Para ser aceite nas escolas, a jardinagem deve ser conceptualizada não apenas como utilitária, mas para ir ao encontro de objetivos de ensino e aprendizagem" (p. 585). Drake (1998, citado por Subramaniam, 2002) afirma que as HE proporcionam um contexto para a aprendizagem integrada no currículo, argumentando que esta abordagem, vai além da memorização, sendo os alunos encorajados a construir conhecimento, em contraste com o acumular de informação. Para Moore (1995, citado por Blair, 2009), constitui o método pedagógico mais viável para promover uma aprendizagem diária sobre o ambiente. As hortas escolares poderão ser espaços para diversas experiências na natureza, brincar, exercício físico, socialização, aprendizagens curriculares e educação ambiental (Wake & Birdsall, 2016). A educação ambiental precisa de começar desde o início com experiências práticas com a natureza (Stoecklin, 2001). Considerando a literatura existente sobre as temáticas a investigar, pretendeu-se construir uma ferramenta educativa de Educação Ambiental, a ser aplicada em contexto curricular, que trabalhasse, de forma interdisciplinar, questões ambientais e que se direcionassem para as áreas de competências do perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais (AE) do 1ºCEB.

2 Projeto "Mãos ao solo – plantar vida na escola"

Pretende-se com este projeto conhecer a opinião de professores sobre o contributo educativo de um *kit* Pedagógico, em contexto HE, enquanto ferramenta para a promoção da EA, a nível curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Para atingir o objetivo primordial do projeto, foi desenvolvido o *kit* pedagógico "Mãos ao Solo - Plantar vida na escola", direcionado ao 1.º CEB, que pretende ser uma ferramenta educativa útil de apoio aos professores, que trabalhem transversalmente questões ambientais, em contexto curricular. As atividades propostas no *kit*, pretendem alertar e fazer refletir as crianças para as atuais alterações ambientais, resultantes da nossa interação com o ambiente, das quais são atores de mudança. Deseja-se que as crianças despertem para novos conhecimentos, desenvolvam competências e comportamentos positivos perante as questões ambientais. As atividades propostas visam capacitar as crianças para agir como cidadãos responsáveis e ativos, capazes de responder e agir perante os desafios, individualmente ou em colaboração com a comunidade.

O conteúdo da ferramenta educativa produzida, foi desenvolvido recorrendo a literatura que sustenta o enquadramento teórico e a sua implementação em contexto curricular, as atividades que o compõem foram adaptadas de guias existentes e elaboradas para o próprio *kit*, apoiando-se na experiência prévia em atividades realizadas, em contexto HE. As atividades propostas poderão ser implementas ao longo de todo o ano, sendo que seguem uma ordem que acompanha e se adapta ao ano letivo, às estações do ano e aos trabalhos necessário em cada época, em contexto horta.

O *kit* pedagógico é composto por três guias, a saber: o Guia do professor, Guia de Campo do aluno e Guia de planeamento e desenvolvimento de uma horta escolar. Os guias referidos incluem atividades passiveis de ser integradas no currículo do 1.º CEB, em contexto sala de aula e/ou no espaço exterior do edifício da escola. Para melhor compreender a estrutura do *kit* serão descritos, de forma breve, os guias que o continuem.

O Guia do Professor apresenta um conjunto de 21 atividades, divididas em quatro temáticas - Plantas, Solo, Água e Sementes. Em cada tema é apresentado um enquadramento teórico, com informação necessária à condução da atividade. No início de cada temática é apresentado um quadro com as aprendizagens essências que poderão ser desenvolvidas através das atividades da temática, sob orientação do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, a sua ligação ao Referencial da Educação Ambiental para a Sustentabilidade e a lista de competências que se pretendem desenvolver, em três domínios distintos: domínio cognitivo (habilidades de conhecimento e pensamento), domínio socio-emocional, (habilidades sociais de colaboração, comunicação, reflexão, valores, atitudes e motivação) e domínio comportamental (competências de ação e participação). Cada Atividade apresenta

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

informação sobre o material necessário, os procedimentos, as sugestões, o material de apoio, links de úteis, e referências ao guia de aluno. As atividades que compõem cada tema foram estruturadas com a preocupação de partir de conteúdos gerais (que não exigem um conhecimento anterior) até a uma imersão mais específica na temática (que exigem o contacto com conhecimentos trabalhados em atividades anteriores). No final de cada temática, propõe-se o desenvolvimento de um projeto de turma, partindo de trabalhos de grupo que culminarão na organização de ações, por parte dos alunos, a aplicar na escola ou na comunidade. As atividades propostas iniciam-se com uma introdução à temática e terminam numa exploração avançada. Podendo ser realizadas apenas no exterior (5), no interior (6) e em ambos os locais (10). São propostas diferentes dinâmicas de atividade por exemplo um jogo, ou observar, analisar e comunicar, cada temática termina sempre com o desenvolvimento de um projeto, que pretende envolver toda a comunidade escolar.

O Guia de Campo do Aluno é composto por um conjunto de 17 fichas de atividades, que podem ser desenvolvidas em grupo ou individualmente, divididas por temáticas e por níveis de ensino, para o 1.º/2.º anos e 3.º/4.ºanos, com 6 e 11 fichas de atividade, respetivamente.

O Guia de Planeamento e Desenvolvimento de uma Horta Escolar reúne um conjunto de propostas e orientações relevantes na gestão de uma horta escolar, desde a fase de planeamento ao desenvolvimento de atividades, a realizar ao longo do ano. A ordem da sua apresentação acompanha o planeamento e desenvolvimento de uma HE, preparando a sua implementação e os trabalhos correspondentes, em sintonia com as estações do ano. Aconselha-se a realização de atividades na horta, de uma forma contínua, permitindo a utilização máxima do seu potencial educativo. Toda a comunidade deverá ser envolvida, este é um dos grandes fatores de sucesso e continuidade das hortas escolares, uma vez que quando as hortas entram na rotina da escola começam a "funcionar sozinhas". A horta poderá beneficiar as crianças assim como a toda a escola, em termos pedagógicos, físicos e psicológicos. Ao longo deste guia são apresentadas fases de planeamento e implementação das atividades. A fase de planeamento é orientadas pelas questões: Como é distribuído o trabalho na horta?, Como é gerido o trabalho na horta?, Que que apoio necessitamos, Que material necessitamos?, Que práticas agrícolas vamos promover?, Que espaços integram a horta?, Como envolver as crianças no planeamento?). A implementação/ação de atividades em HE, denominada de "1, 2, 3 Ação", descreve tarefas importantes na gestão da HE, acompanhadas com sugestões de possíveis atividades a realizar: Observar e interpretar o Terreno, Canteiros e caminhos, Acesso a água e rega, Planear as plantações, Cobertura do solo, Compostagem, Manutenção, Insetos auxiliares, Datas comemorativas, Recursos e ligações úteis e Bibliografia consultada.

2.1 Desenho metodológico

Recordamos que o projeto de investigação pretendeu conhecer a opinião de professores sobre o contributo educativo do *kit* pedagógico elaborado. A investigação, para além do conhecimento produzido sobre a realidade estudada, foi desenhada para construir uma ferramenta educativa que se espera útil para os professores. Para alcançar os objetivos definidos para a investigação, traçou-se um caminho metodológico que visa descreveras perceções sobre a realidade da amostra inquirida.

Iniciou-se a investigação com uma análise teórica, das temáticas a aprofundar, centradas na EA, no Currículo do 1.º CEB e as nas HE. Para responder ao 1.º objetivo, que pretendia compreender como são desenvolvidas as iniciativas hortas escolares (HE), foi construído um questionário, direcionado a professores que tenham estado ou estejam a desenvolver iniciativas de HE no 1.º CEB. Através do qual se pretendia conhecer como as HE se desenvolvem, como se inserem a nível curricular e como é promovida a EA nas iniciativas de HE.

O 2.º objetivo, que pretendeu elaborar uma ferramenta educativa de apoio aos professores para trabalhar transversalmente questões ambientais no 1.º CEB, foi concretizado pela produção do kit pedagógico: *"Mãos ao solo – plantar vida na escola"*.

O referido *kit* foi analisado pelos professores da amostra que aceitarem continuar a participar na investigação, partilhando a sua opinião sobre o *kit* pedagógico, sendo este o 3.º objetivo do projeto de investigação, através do qual se pretende conhecer o contributo educativo, a adequação a nível curricular e a viabilidade a nível curricular e institucional do *kit*.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2.2 Decisões metodológicas de avaliação do projeto

O projeto dividiu-se em 2 fases. Na primeira, procedeu-se à revisão da literatura sobre as temáticas exploradas e à pesquisa por inquérito. Na construção dos instrumentos de recolha de dados, a literatura consultada não indicou nenhum instrumento que se adequasse ao estudo, embora recomende alguns caminhos e questões relevantes. Foram consideradas, ao longo de toda a investigação, as questões éticas e de proteção de dados, e nesta sequência foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo a participação voluntária.

Na primeira fase da investigação, pretendeu-se compreender como são desenvolvidas as iniciativas hortas escolares (HE), construiu-se um instrumento de inquérito por questionário, "Hortas Escolares em Portugal - 1.º Ciclo do Ensino Básico" dirigido a professores que tenham desenvolvido ou estejam a desenvolver iniciativas de HE no 1.º CEB. O instrumento de recolha de dados foi enviado a 4 especialistas, que o analisaram, sugeriam pequenos ajustes e o validaram. Para ser aplicado em meio escolar, foi solicitada autorização ao Ministério da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, que confirmaram a autorização do inquérito com o n.º 0766700001. Recorrendo à técnica de amostragem tipo bola de neve, foram contadas 147 direções escolares, via correio eletrónico, que receberam uma ligação do GoogleForms, onde poderiam aceder ao questionário. De todos as escolas contactadas resultaram 60 (40.8%) respostas positivas.

A amostra é constituída, maioritariamente por elementos do sexo feminino 49 (81,7%), com idades compreendidas entre os 31-40 anos e mais de 60 anos, sendo que 50% dos docentes se enquadram no intervalo de idades de 41-50, estando distribuídos por 10 distritos do continente e 1 concelho da Região Autónoma dos Açores, sendo Lisboa o concelho mais representado. Relativamente à experiência agrícola dos docentes antes de participarem na iniciativa de HE 24 (40%) dos docentes revelaram ter experiência prévia esporádica em contexto familiar, 22 (36,7%) experiência frequentemente, em contexto familiar, sendo que 10 (16,7%) não detinha qualquer tipo de experiência.

Na segunda fase da investigação, pretendeu-se conhecer a opinião dos professores sobre o kit pedagógico produzido. Para o efeito, construiu-se um segundo questionário, que foi enviado a 3 especialistas, que o validaram. A amostra é formada pelos professores que manifestaram vontade de continuar a fazer parte do projeto, no questionário anterior. Dos 48 (80%) que afirmaram estar disponíveis a participar na 2ª fase da investigação, apenas 15 (31,5%) partilharam a sua opinião sobre o *kit* pedagógico produzido.

3 Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos apontam para a existência de necessidades formativas e motivação dos professores para melhorar as suas competências pedagógicas nas áreas da EA e das HE. A origem da formação na área de EA da maioria dos docentes participantes é a autoformação, o mesmo se observou relativamente à origem da formação em HE.

Pretendeu-se, na primeira fase deste trabalho, compreender como foi desenvolvida a última experiência dos participantes na implementação de uma HE, tendo-se observado que a origem de 44 (73,4%) das HE resultaram de propostas de professores. A duração média de execução das HE é de 2 anos. De acordo com os dados, as iniciativas de HE integram ou integraram nos seus objetivos o domínio Académico e de Desenvolvimento Social em 43 (71,7%) das iniciativas. Os resultados demonstram uma grande adaptabilidade dos objetivos da HE para todos domínios de aprendizagem do 1.º CEB. A disponibilidade de carga horária foi a dificuldade mais referida, seguindo-se a falta de recursos financeiros. As dificuldades mencionadas pelos docentes, vão ao encontro das referidas na literatura consultada (Blair, 2009; Diaz, Warner, Webb & Barry, 2019; Passy, Morris & Reed, 2010; Webb, John Diaz & Catherine Campbell, 2018).

As iniciativas de HE da amostra eram inseridas curricularmente, na sua maioria na componente curricular de Estudo do Meio. As áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foram consideradas como promovidas, tendo sido selecionadas por a maioria

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

dos sujeitos da amostra, a componente de Bem-estar, Saúde e Ambiente com 51 (85%) referências, Comportamentos e Atitudes Pró-ambientais com 46 (76,7%). Quando analisadas as repostas, no conjunto de participantes, observamos que a média de referências das componentes promovidas nas iniciativas foi de 6 no total de 10. Quando questionados para que aprendizagens essências, direcionaram o trabalho desenvolvido em contexto HE, o Estudo do Meio foi referido na totalidade das iniciativas, com 59 (98,3%) referências, o Português foi a segunda área disciplinar com mais referencias 36 (60%), seguindo-se a Matemática com 29 (48,3%) e as Expressões Artísticas e Físico-motoras com 27 (45%). Em média, cada iniciativa de HE promoveu aprendizagens essenciais de 3 componentes curriculares. Questionou-se os docentes, numa lógica de transversalidade, acerca de quais as áreas que podem ser exploradas através das HE. Dos 95% docentes afirmam que as áreas do Estudo do Meio, Português e Matemática podem ser exploradas numa lógica de transversalidade, as Expressões Artísticas e Físico-motoras foram referidas 52 vezes (86,7%) e o Inglês 31 (51,7%). Estes dados ilustram a perceção de um elevado potencial de interdisciplinaridade nas iniciativas de HE. DeMarco et al. (1999) afirmaram que as perceções dos professores sobre o que pode ser aprendido através da jardinagem podem determinar como a HE será usada no currículo. Os dados recolhidos confirmam esta perspetiva, os docentes que selecionaram no máximo 3 disciplinas em 5 que podem ser trabalhadas transversalmente através das HE, direcionaram para AE o mesmo número ou inferior de disciplinas.

Relativamente à EA, num total de 10 temáticas presentes no Referencial de Educação Ambiental, todas as iniciativas referiram ter trabalhado pelo menos uma em contexto HE, tendo em média, cada uma das iniciativas selecionado 7 temáticas da EA. O Solo e a Sustentabilidade foram as temáticas que obtiveram mais referências com 56 (93,3%) e 54 (90%), respetivamente.

Os participantes indicaram as áreas do desperdício alimentar, alimentação sustentável, redução de embalagens, respeito por todas as formas de vida, conservação da biodiversidade e a proteção e uso sustentável da água e solo, como áreas possíveis e desejáveis no que concerne a promoção de atitudes ambientais, em contexto HE. Em termos de alteração de comportamentos, a totalidade dos participantes afirmou ter observado modificações comportamentais perante o ambiente nos alunos participantes, a alteração de comportamento mais mencionada foi a demonstração de respeito pelo espaço natural da escola.

As últimas questões abordam a área do material didático de apoio a atividades de HE. A maioria dos docentes referiram não ter conhecimento de material de apoio desta natureza e a quase totalidade pensa ser útil a elaboração de guias práticos, para a inserção da EA no 1º. CEB, que auxiliem o professor no âmbito da EA.

Na 2.ª fase de investigação do projeto, solicitou-se aos 15 docentes que partilhassem o seu correio eletrónico, esta informação é de natureza confidencial e foi-lhes garantido que o seu correio eletrónico seria apenas utilizado no âmbito do projeto e que não seria, em nenhuma circunstância, partilhado.

Quanto às respostas relativas à dinamização das HE, os professores inquiridos referiram que era prática frequente estabelecer relações com as aprendizagens dos conteúdos das disciplinas e a EA.

Os resultados obtidos apontam para o potencial das iniciativas HE para que se explorem as questões da educação ambiental, inseridas em contexto curricular e também para trabalhar, de forma interdisciplinar, as competências e os conteúdos programáticos definidos, assim como para implementar dinâmicas relativas à flexibilidade curricular e aos princípios da inclusão.

Solicitou-se, ainda, que os professores avaliassem diferentes frases sobre a pertinência da informação, a organização do *kit* e a sua adequação ao contexto educativo. Verificou-se uma avaliação positiva do *kit* por parte dos docentes, mais especificamente sobre a qualidade, a adequação e organização da informação, assim como sobre a sua adaptabilidade relativamente à possibilidade de trabalhar as questões ambientais em contexto educativo.

Com o objetivo de explorar o contributo educativo que o *kit* poderá oferecer, pretendeu-se conhecer a opinião dos professores sobre as suas características, para o efeito foi analisado o potencial da sua adoção e implementação. A totalidade dos docentes concorda com que o *kit* poderá incentivar o professor a dinamizar atividades em contexto HE. Com um grau de concordância positiva e homogénea, afirmam que possibilita uma maior diversidade de abordagens em EA, promove a sua inserção curricular e, simultaneamente, a educação em ambiente *outdoor*. Numa perspetiva menos positiva, referiu-se que o *kit* não contribui para a introdução de novos temas ou aumenta a frequência das atividades em HE.

Os participantes, consideraram que as atividades que o *kit* compõe possibilitem o desenvolvimento de competências nos alunos, que se traduzam em comportamentos responsáveis

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

perante problemas ambientais. Afirmam também que é indispensável a realização das atividades de forma contínua, motivação dos alunos, contato frequente com o meio natural, a apresentação de propostas de trabalhos e projetos e investigações a realizar pelos alunos. Das propostas apresentadas no questionário, as menos indicadas pelos docentes foram o envolvimento dos encarregados de educação e exposições teóricas sobre questões ambientais.

Relativamente à adequação do *kit* a nível curricular, a totalidade partilhou que este se adequa a todos os níveis de 1.º CEB, avaliando como forte a adequação das atividades para inserção a nível curricular e os meios disponíveis. Como fatores que poderão comprometer a sua viabilidade foram indicados: os meios disponíveis na instituição de ensino, a maioria dos docentes afirmam que a carência de recursos materiais e financeiros necessários, poderão ser variáveis que inviabilizem a sua adoção.

No que diz respeito à utilidade desta ferramenta educativa, os docentes afirmarem poder adotar o *kit* na sua escola, quer na sua totalidade ou parcialmente em diversas das atividades propostas. O que poderá demonstrar interesse e motivação dos docentes para a integração curricular de questões ambientais, assim como a necessidade de ferramentas didáticas que promovam estas temáticas. A totalidade dos docentes afirmou querer receber mais informações sobre o projeto.

4 Considerações finais

Com este estudo foi dado um pequeno contributo para o aumento de conhecimentos sobre a realidade das iniciativas de HE, no 1.º CEB. Um outro objetivo alcançado foi a construção e avaliação de uma ferramenta útil para trabalhar as questões ambientais, em contexto educativo.

A análise dos resultados obtidos neste estudo apontou para a existência de necessidades formativas e motivação dos professores para melhorar as suas competências pedagógicas nas áreas da EA e HE. Os dados recolhidos apontam para o reconhecimento de um grande nível de interdisciplinaridade nas iniciativas de HE e da sua relação estreita com a EA, assumindo-se como um veículo de integração de saberes. Designadamente, na promoção de áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As HE poderão constituir-se como local de excelência para trabalhar as questões ambientais, em contato direto com os processos ecológicos onde os temas pilares da EA poderão ser desenvolvidos. A promoção de comportamentos de respeito perante o ambiente é evidenciada pela totalidade dos docentes, ao afirmarem que observaram modificações de comportamentos nos alunos que participam em atividades desta natureza. Salienta-se ainda que as HE possibilitam a promoção das áreas de competências definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais, assim como possibilitam e potenciam a flexibilidade curricular e a inclusão.

Respondendo à questão que orientou a investigação, qual a opinião de professores sobre o contributo educativo de um *kit* pedagógico, em contexto HE, enquanto ferramenta para a promoção da EA, a nível curricular no 1.º CEB. Verificou-se que os docentes participantes avaliaram positivamente a qualidade, adequação e organização da informação. Ao analisar os resultados, verificamos que o *kit*, poderá ser utilizado como uma ferramenta que incentivará os docentes para a dinamização de atividades em HE, possibilitará uma maior diversidade de abordagens em EA e que se constitui como uma ferramenta de promoção da educação em ambiente *outdoor*. Para que estes atributos sejam verdadeiramente promotores de educação ambiental, para que promovam alterações comportamentais face ao ambiente, as atividades terão de ser realizadas de forma continua, em contato frequente com o meio natural e com alunos motivados. Os docentes apontaram ainda a viabilidade do *kit* para ser inserido a nível curricular e institucional, uma vez que todos demonstraram interesse na sua adoção total ou de diversas atividades que o constituem.

Durante a investigação os docentes demonstraram interesse e motivação para trabalharem na escola as questões ambientais e para o fazer de forma integrada no currículo. Foi também afirmada a necessidade de produzir e divulgar ferramentas didáticas que promovam estas temáticas. Conclui-se que a HE poderá ser um local de integração de saberes, de desenvolvimento académico e social, com potencial para trabalhar as questões ambientais orientadas para a alteração de comportamentos. Ambiciona-se que este projeto de investigação forneça uma ferramenta útil a docentes, que possa ser

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

aplicada e monitorizada a sua aplicação em contexto educativo, avaliando a sua aplicação real em contexto educativo.

Referências

Agência Portuguesa do Ambiente (2017). *ENEA Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. Disponível em: https://www.fundoambiental.pt/ficheiros/enea-2020-pdf.aspx

Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education, 40*(2), 15-38. https://doi.org/10.3200/ JOEE.40.2.15-38

DeMarco, L., Relf, P., & McDaniel, A. (1999). Integrating Gardening into the Elementary School Curriculum. *HortTechnology, 9*(2), 276-281. https://doi.org/10.21273/HORTTECH.9.2.276

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Diário da República: II série, n.º 138. Disponível em https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779

Diaz, J., Warner L., Webb, S., & Barry, D. (2019) Obstacles for school garden program success: Expert consensus to inform policy and practice. *Applied Environmental Education & Communication, 18*(3). 195-206. https://doi.org/ 10.1080/1533015X.2018.1450170

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Johnson, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education, 16*(5-6), 581–596. https://doi.org/10.1080/13603116.2012.655493.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Moore, R. (1995). Children Gardening: First Steps Towards a Sustainable Future. *Children's Environments*, *12* (2), 222-232.

Nações Unidas (1992) *United Nations Conference on Evironment & Development: Agenda 21*. UNCED. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf

Passy, M., Morris, M., & Reed, F. (2010). *Impact of school gardening on learning: final report submitted to the Royal Horticultural Society*. Disponível em: https://www.nfer.ac.uk/impact-of-school-gardening-on-learning

Stoecklin, V. (2001) *Developmentally appropriate gardening for young children.* Disponível em: https://www.whitehutchinson.com/children/articles/gardening.shtml

Subramaniam, A. (2002). *Garden-based learning in basic education: A historical review.* Disponível em: https://littlegreenthumbs.org/wp-content/uploads/2018/02/GardenBasedLearninginBaseicEducation_4H.pdf

UNESCO (2021). *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362

UNESCO (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final* Report. Disponível em: https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf

Wake, S., & Birdsall, S. (2016). Can school gardens deepen children's connection to nature?. In K. Nairn, P. Kraftl & T. Skelton (Eds.), *Space, Place and Environment* (pp.89-114). Singapore: Springer.

Webb, S., Diaz, J., & Campbell, C. (2018). *Understanding the Barriers for School Garden Success: Expert Consensus to Guide Extension Programming*. Disponível em: https://doi.org/10.32473/edis-wc315-2018

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Satisfação e motivação dos colaboradores nas empresas: estudo de caso

Employee' satisfaction and motivation in companies: case study

Carla Sofia Lopes Silva[1], Ana Paula Monte[2] [0000-0001-9936-0142]

a38825@alunos.ipb.pt, apmonte@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Este trabalho é um estudo de caso que pretende medir a satisfação e motivação dos colaboradores da empresa Alfa. Deste modo, aplicou-se um inquérito por questionário a todos os colaboradores da empresa onde incidiu o estudo, para a recolha de dados e posterior análise. Para avaliar o grau de satisfação e motivação dos colaboradores, optou-se por utilizar a escala de Likert com 4 níveis. Para validar as hipóteses de estudo, aplicaram-se testes paramétricos (Levene) e não paramétricos (Mann-Whitney-Wilcoxon e Kruskal-Wallis). Por fim efetuou-se uma análise correlacional às variáveis satisfação e motivação para averiguar se existia correlação entre ambas. Em síntese, constatou-se que a grande maioria dos colaboradores da empresa se sentiam tendencialmente não satisfeitos.

Palavras-Chave: Satisfação, Motivação, Colaboradores, CAE 10110.

Abstract. This work is a case study that aims to measure the satisfaction and motivation of employees at Alfa. Thus, a questionnaire survey was applied to all employees of the company where the study was carried out, for data collection and subsequent analysis. To assess the degree of satisfaction and motivation of employees, we chose to use the Likert scale with 4 levels. To validate the study hypotheses, parametric (Levene) and non-parametric (Mann-Whitney-Wilcoxon and Kruskal-Wallis) tests were applied. Finally, a correlational analysis of the satisfaction and motivation variables was carried out to find out if there was a correlation between them. In summary, it was found that the vast majority of company employees tend to feel dissatisfied.

Keywords: Satisfaction, Motivation, Employees, CAE 10110.

1 Introdução

Nos dias que correm, são cada vez mais as empresas que começam a aceitar, aos poucos, que ao valorizar e dar a devida importância à parte humana e emocional dos colaboradores, é essencial não só para o colaborador e para o ofício que lhe compete, mas também para a própria organização no seu global.

Dada a importância que este tema detém para as empresas, o objetivo deste estudo, consistirá em medir o grau de satisfação e motivação dos colaboradores na empresa Alfa. Neste sentido, o presente trabalho surge da vontade de querer aprofundar conhecimentos devido à constante evolução e necessidade de implementação de sistemas de gestão de qualidade realistas nas organizações. Para além disto, tenciona-se obter conclusões relevantes acerca deste tema não só para que a empresa em estudo, mas também para mais organizações que se sintam predispostas a melhorar e agir futuramente de forma mais consciente, benéfica e preponderada com os seus colaboradores.

O estudo que se apresenta é constituído essencialmente por duas partes complementares. Numa primeira parte, de caráter mais teórico, serão apresentados alguns conceitos considerados relevantes para o enquadramento teórico e posterior concretização do trabalho. Por sua vez, a segunda parte, possui um teor mais prático, uma vez que é nesta que será descrita a metodologia utilizada neste trabalho, seguida da apresentação e interpretação dos resultados obtidos. Por fim, conclui-se o trabalho, tecendo as principais considerações finais, as limitações encontradas e as sugestões para investigação futura.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2 Enquadramento teórico: Satisfação no trabalho e motivação dos colaboradores

Para Locke (1969), a satisfação no trabalho pode ser considerada como o resultado da avaliação que o trabalhador tem relativamente ao seu trabalho ou ao sentimento de realização por meio dessa atividade. Deste modo, a satisfação no trabalho pode ser considerada como sendo um estado emocional, uma vez que a emoção deriva da avaliação dos valores do indivíduo. Consequentemente a isto e visto se tratar de um estado emocional, a satisfação pode ser subdividida de duas formas: satisfação (alegria, ânimo...) e insatisfação (tristeza, desânimo, entre outros) (Locke, 1969). O estudo da satisfação no trabalho é baseado num conjunto de teorias que procuram explicar o que está subjacente ao facto de os indivíduos se sentirem satisfeitos ou não com o seu trabalho, embora os resultados empíricos tenham vindo a demonstrar cada vez mais que nenhuma teoria, por si só, consegue explicar na integra o funcionamento desta variável.

O estudo da motivação preocupa-se essencialmente com as razões ou motivos pelos quais as pessoas se comportam de uma determinada maneira. Na maioria das vezes, o conceito "motivação" pode ser descrito como a direção e persistência da ação, preocupa-se com a razão pela qual as pessoas escolhem uma determinada linha de ação em detrimento de outras, e os motivos de continuarem com uma ação escolhida, muitas vezes durante um longo período, face a dificuldades e problemas que possam surgir eventualmente (Mullins, 2010).

A motivação pode ser classificada de duas formas distintas: motivação extrínseca e intrínseca (Mullins, 2010). A motivação extrínseca está relacionada com as recompensas "tangíveis" como por exemplo, o salário, promoções, segurança, ambiente e condições de trabalho. Por sua vez, a motivação intrínseca está relacionada com recompensas "psicológicas", nomeadamente a oportunidade do colaborador conseguir usufruir de certas aptidões que detém em determinadas tarefas e situações, existir um sentimento de desafio e realização, receber alguma apreciação, obter um reconhecimento positivo e ser tratado de forma atenciosa e respeitável (Mullins, 2010).

Segundo Sato e Spricigo (2008, citando Maslow, 2000), fatores motivadores sejam eles de carisma intrínseco ou extrínseco, criam fontes de satisfação, como sentimentos de realização, crescimento profissional, colmatando num aumento da capacidade produtiva para a empresa.

3 Metodologia

No enquadramento teórico, constatou-se que a satisfação no trabalho e a motivação dos colaboradores são fatores bastante preponderantes para o desempenho e sucesso de uma empresa.

Deste modo, o objetivo deste estudo consiste em medir o grau de satisfação e motivação dos colaboradores da empresa Alfa. Para uma perceção mais clara e objetiva deste estudo foram criadas seis hipóteses de investigação sendo elas:

Hipótese 1: Não existem diferenças relativamente ao grau de satisfação (global) dos colaboradores em função do género.

Hipótese 2: Não Existem diferenças relativamente ao grau de satisfação (global) colaboradores em função da idade.

Hipótese 3: Não existem diferenças relativamente ao grau de satisfação (global) dos colaboradores em função das habilitações académicas.

Hipótese 4: Não existem diferenças relativamente ao grau de satisfação (global) dos colaboradores em função do tempo de categoria profissional.

Hipótese 5: Não existem diferenças relativamente ao grau de motivação (global) dos colaboradores em função do tempo de serviço.

Hipótese 6: Não existem diferenças relativamente ao grau de motivação (global) dos colaboradores em função da categoria profissional.

Numa fase inicial, procedeu-se à recolha de informações teóricas e visuais acerca de cada setor na empresa de forma a sustentar e construir um questionário realizado via informática e anónima, no mês de maio de 2021. O questionário aplicado à empresa estava dividido em três secções que procuravam abranger todos os setores e colaboradores, de forma a possibilitar a avaliação da satisfação e motivação dos mesmos. Na primeira secção, são colocadas questões relacionadas com a apreciação da

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

satisfação, na segunda questões voltadas para a avaliação da motivação e por fim, na terceira e última secção são solicitadas as informações sociodemográficas do inquirido.

Para avaliar o grau de satisfação e motivação dos colaboradores da empresa Alfa, optou-se por utilizar a escala de Likert com níveis de 1 a 4, onde o primeiro nível é "1-Muito Insatisfeito" e o quarto "4-Muito Satisfeito". Para a motivação, também se selecionou a mesma escala de 1 a 4, onde o primeiro nível é "1-Muito Desmotivado" e o quarto "4-Muito Motivado". Após a aplicação do referido questionário e finalizada a recolha de todos os dados necessários para este estudo, procedeu-se ao tratamento dos dados com recurso à ferramenta Microsoft Excel e ao Statistical Package the Social Sciences (SPSS).

Posteriormente foram analisados os resultados obtidos, ou seja, a caracterização da população, a análise descritiva, análise correlacional e análise inferencial, onde serão discriminadas seis hipóteses de investigação devidamente definidas e respetivos testes aplicados nomeadamente: teste *Kolmogorov–Smirnov*, e teste *Shapiro-Wilk*, para testar a normalidade das distribuições, e o teste de *Levene* para testar a homogeneidade das variâncias (homocedasticidade) e assim validar os pressupostos para aplicação dos teste às hipóteses, nomeadamente os testes *Mann-Whitney-Wilcoxon* e *Kruskal-Wallis*.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 Caracterização da população, análise descritiva e análise correlacional

O questionário utilizado neste estudo, teve por base questões que pudessem ser as mais genéricas possíveis, de forma a conseguir abranger todos os setores e respetivos colaboradores da empresa Alfa. Por este motivo, a análise não foi realizada apenas a uma amostra da população, mas sim à população da empresa a que se destinou o questionário.

Para caracterizar esta população, foram utilizadas sete variáveis relativas às informações sociodemográficas dos inquiridos, nomeadamente o género, a idade, as habilitações académicas concluídas, a categoria profissional e o tempo de serviço na empresa. As estatísticas descritivas destas variáveis estão apresentadas na Tabela 1.

Como é possível observar relativamente à variável "género", 76,7% dos inquiridos são do sexo masculino e os restantes (23,3%) do sexo feminino, observando assim que a maioria dos colaboradores são do género masculino. Analisando a variável "idade" identificou-se que a maioria dos inquiridos (33,3%) têm idade compreendida entre 46 e 55 anos. O segundo grupo etário com maior representatividade (18,9%), são os colaboradores cuja idade está compreendida entre os 36 e os 45 anos.

Ainda da análise aos resultados evidenciados na Tabela 1, no que diz respeito à variável "habilitações académicas", observou-se que o ensino básico (1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo) é o que predomina, contabilizando um total de 67 respostas comparativamente ao ensino secundário que totaliza apenas 15,6%. Importa salientar que os restantes níveis académicos perfazem 10% da população, o que os torna pouco significativos. Relativamente à categoria profissional a maioria dos colaboradores encontra-se destacado na zona de abate (n = 32), seguida da zona de distribuição, desmancha e administrativa, que totalizam 47 colaboradores (20,0%, 12,2% e 20,0%, respetivamente). Com um número bastante inferior, mas ainda assim de importante referência, encontram-se os restantes setores (manutenção, expedição e limpeza) que perfazem um total de 12,2% da população. Por último relativamente ao tempo de serviço na empresa é de aludir que existem 52 colaboradores, que já contam com "mais de 10 anos" ao serviço da empresa Alfa, seguidos de 14 trabalhadores que selecionaram a opção "5 a 10 anos" e de 11 colaboradores que declararam que se encontram entre "3 a 5 anos" a colaborar na empresa.

Tabela 1: Caracterização da população.

Variável	Descrição da variável	n	%
Género	Masculino	69	76,7%
	Feminino	21	23,3%
Idade	Menor ou igual a 25 anos	10	11,1%
	26 até 35 anos	16	17,8%

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

	36 até 45 anos	17	18,9%
	46 até 55 anos	30	33,3%
	56 até 65 anos	15	16,7%
	66 anos ou mais	2	2,2%
Habilitações académicas	1.º ciclo	22	24,4%
	2.º ciclo	22	24,4%
	3.º ciclo	23	25,6%
	Ensino Secundário	14	15,6%
	Ensino Profissional	2	2,2%
	Ensino Superior	7	7,8%
Categoria profissional	Abate	32	35,6%
	Desmancha	11	12,2%
	Expedição	3	3,3%
	Distribuição	18	20,0%
	Manutenção	5	5,6%
	Limpeza	3	3,3%
	Administrativa	18	20,0%
Tempo de serviço	0 a 6 meses	2	2,2%
	6 a 12 meses	1	1,1%
	1 a 2 anos	6	6,7%
	2 a 3 anos	4	4,4%
	3 a 5 anos	11	12,2%
	5 a 10 anos	14	15,6%
	Mais de 10 anos	52	57,8%

Fonte: Elaboração própria.

Após a caracterização da população, procedeu-se à análise descritiva das variáveis de satisfação e motivação utilizadas neste estudo, através da média global, o desvio-padrão e do Alfa de *Cronbach*. Na Tabela 2 a média é quantificada através da seguinte escala de *Likert* 1- Muito insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito satisfeito.

Tabela 2: Análise descritiva.

Variável	Média global	Desvio padrão	Alfa de *Cronbach*
Satisfação com a empresa	2,93	0,799	0,894
Satisfação com as condições de trabalho	2,65	0,897	0,905
Satisfação com a remuneração	2,44	0,910	0,830
Satisfação nas relações internas de trabalho	2,81	0,852	0,862
Satisfação com o desenvolvimento da carreira	2,93	0,830	0,855
Satisfação com as condições de higiene, segurança e equipamentos	2,82	0,736	0,834
Satisfação global	2,99	0,814	0,902
Motivação	3,02	0,774	0,885
Motivação global	2,99	0,814	0,896

Fonte: Elaboração própria.

Após a realização da análise descritiva de todas as variáveis alusivas à satisfação, verificou-se que a variável que detém um valor superior às demais diz respeito à "Satisfação da empresa" (2.93), embora na generalidade os colaboradores se sintam tendencialmente não satisfeitos, dada a escala de Likert utilizada. Relativamente ao desvio padrão, na sua grande maioria, todos os valores estão muito próximos a 1, ou seja, existe uma reduzida variabilidade.

De forma a analisar a confiabilidade das escalas utilizadas (consistência interna), aplicou-se o teste do Alfa de *Cronbach* e verificou-se que todas as variáveis apresentam valores superiores a 7

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

(variando entre 0,830 e 0,905), o que indica que o resultado obtido detém uma excelente confiabilidade da escala utilizada neste estudo.

Na Tabela 3 apresenta-se os resultados para a análise correlacional entre as variáveis satisfação global e a motivação global dos inquiridos neste estudo, verificando-se que a satisfação global e a motivação global estão fortemente correlacionadas (R=0,746) e são estatisticamente significativas para um nível de significância inferior a 0,01%.

Tabela 3: Análise correlacional.

Correlação *Pearson*	Motivação global	Satisfação global
Motivação global	1	
Satisfação global	0,746**	1

**. Correlação significativa ao nível de 0.01 (bilateral).

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Análise Inferencial

Para validar as hipóteses formuladas começou-se por verificar a normalidade e a homogeneidade das variáveis para se averiguar se era possível proceder à aplicação de testes paramétricos ou não paramétricos. Para as amostras onde a dimensão era superior a 50 inquiridos foi aplicado o teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Nos casos onde não foi possível aplicar este teste, aplicou-se em alternativa o teste de *Shapiro Wilk* nos testes à normalidade e o teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias. Tomou-se o nível de significância de 5%, ou seja, se o valor de prova (vp) for igual ou superior a 0,05 não se rejeita a hipótese nula.

Por fim, para se verificar se a hipótese em estudo devia ser refutada ou não, aplicou-se em todas as situações um dos testes não paramétricos: o teste de *Mann-Whitney-Wilcoxon* (em casos onde existissem 2 grupos ordinais) ou o teste de *Kruskal-Wallis* (nas situações onde existissem mais de 2 grupos ordinais).

A Tabela 4 apresenta os procedimentos estatísticos para a validação das hipóteses de investigação criadas para este estudo. Como se pode observar na referida tabela, a satisfação (global) dos colaboradores não difere consoante o género (H1 validada), a idade (H2 validada) e o tempo de categoria profissional (H4 validada). Verificou-se ainda que a motivação dos colaboradores não diferia consoante o tempo de serviço (H5 validada) ou a categoria profissional (H6 validada). Apenas se verifica diferenças estatisticamente significativas do grau de satisfação dos colaboradores quanto às habilitações académicas (H3 não foi validada).

Tabela 4: Procedimentos estatísticos da hipóteses de estudo.

Hipótese	Teste	Valor do Teste	Validação
H 1	*Mann-Whitney-Wilcoxon*	ET = 583,5 (vp (exato) = 0,069)	Não rejeitar H0
H 2	*Kruskal-Wallis*	ET = 3,109 (vp (exato) = 0,375)	Não rejeitar H0
H 3		ET = 6,502 (vp (exato) = 0,039)	Rejeitar H0
H 4		ET = 0,803 (vp (exato) = 0,849)	Não rejeitar H0
H 5		ET = 0,571 (vp (exato) = 0,450)	Não rejeitar H0
H 6		ET = 4,119 (vp (exato) = 0,249)	Não rejeitar H0

Nota: ET- estatística de teste; vp – valor de prova

Fonte: Elaboração própria.

5 Conclusão, limitações e sugestões para investigação futura

Após devidamente testados e analisados todos os resultados obtidos, verificou-se que há evidência estatística que a grande maioria dos colaboradores da empresa Alfa se sentem tendencialmente não satisfeitos, usando uma escala de Likert de quatro pontos, mas globalmente estão motivados. A variável de satisfação que os colaboradores estão mais insatisfeitos é com a remuneração (média=2,44, desvio padrão=0,91). Relativamente à validação das hipóteses de investigação, conclui-se que das seis

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

hipóteses formuladas, não se rejeitou a hipótese nula relativamente às hipóteses 1, 2 e 4 que dizem respeito ao grau de satisfação (global) dos colaboradores em função do género, idade e tempo na categoria profissional bem como as hipóteses 5 e 6 respeitantes ao grau de motivação (global) dos colaboradores em função do tempo de serviço e da categoria profissional. Deste modo, é possível afirmar que, a um nível de significância de 5%, há evidência estatística de que não existe distinção no grau de satisfação (global) dos colaboradores em função do género, idade e tempo na categoria profissional, assim como não há evidencia de diferenças estatisticamente significativas no grau de motivação dos colaboradores em função do tempo de serviço ou da categoria profissional. Encontrou-se evidência estatística significativa de diferença entre a satisfação dos colaboradores em função das habilitações académicas. Embora os resultados obtidos não sejam os mais satisfatórios, importa ressaltar que através deste estudo, foi dada a conhecer à empresa alvo, uma realidade verídica da forma como efetivamente os seus colaboradores se sentem, bem como, uma oportunidade onde futuramente, a entidade possa vir a investir de uma maneira mais preponderada, benéfica, adaptada e realista possível à organização e aos indivíduos que nela trabalham.

Através deste estudo, pretendeu-se abordar a importância que um colaborador motivado e satisfeito tem dentro e para uma organização. Quanto mais satisfeitos e motivados os colaboradores se sentirem, inevitavelmente mais oportunidades existem para a empresa ser produtiva, saber reagir de forma rápida e eficaz às constantes mudanças do mercado, evitando não só perder colaboradores, como contribuírem para o sucesso da organização.

No que respeita às limitações encontradas no decorrer do trabalho, destaca-se o facto de a população na qual foi incidido o estudo ter um número reduzido de indivíduos, que em parte, condicionou uma análise mais diversificada dos resultados. Para além disto, destaca-se ter havido alguma dificuldade durante a aplicação do questionário utilizado neste estudo, em conseguir fazer com que os colaboradores não se sentissem "pressionados" e receosos enquanto respondiam ao mesmo.

Recomenda-se uma análise mais minuciosa da questão da satisfação e motivação dos colaboradores da empresa Alfa e das causas dessa tendencial insatisfação global, para que a gestão da empresa possa atuar e melhorar este domínio. Para investigações futuras sugere-se a aplicação da mesma temática e metodologia escolhida para este estudo a outras empresas que estejam e se sintam predispostas a terem um conhecimento mais pormenorizado da situação em que se encontram de forma a tentar colmatar possíveis lacunas.

Referências

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance, 4(4), 309–336. doi:10.1016/0030-5073(69)90013-0

Mullins, J. (2010). Management and organizational behavior (9th ed.). Acedido em 12-04-2021. Disponível em: http://www.mim.ac.mw/books/Management%20&%20Organisational%20Behaviour,%209th%20edition.pdf

Sato, C., & Spricigo, C. (2008). Motivação refletindo na qualidade e produtividade. Visão Académica, Curitiba, v.9, n.1. Acedido em 16-04-2021. doi:10.5380/acd.v9i1.14640

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Experiências turísticas memoráveis da cidade do Porto

Memorable tourist experiences in the city of Porto

Elsa Tavares Esteves[1,2] [0000-0002-8463-9842], Joana Fernandes[1] [0000-0001-5962-2945], Catarina Pinto[2]

elsaesteves@ipb.pt, joana@ipb.pt, catpinto_07@hotmail.com

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo - CiTUR.

Resumo. Os visitantes procuram experiências únicas e memoráveis que comprometem as suas intenções comportamentais de revisitar o destino e de partilhar com terceiros, as experiências vividas. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar as dimensões das experiências turísticas memoráveis dos estudantes internacionais do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), que visitaram a cidade do Porto. A metodologia adotada foi uma abordagem quantitativa, com aplicação de um inquérito por questionário *online*, enviado, via email, para a base de dados dos estudantes internacionais do IPB, matriculados no ano letivo 2018/2019, em duas línguas - português e inglês, e aplicado nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Identificaram-se sete dimensões na revisão de literatura (hedonismo; renovação; novidade; interação social; conhecimento; significado; envolvimento) que foram avaliadas numa escala de concordância de tipo *Likert* de sete pontos. Da análise das dimensões, verificou-se que as dimensões que mais contribuem para a criação das experiências turísticas memoráveis são o hedonismo, a renovação, a novidade, e o envolvimento. São exemplo destas dimensões a imagem da cidade, os atrativos que a cidade possui, a população local, o facto de se sentirem bem durante a viagem e de não esquecerem a experiência que tiveram. Conclui-se que os jovens têm mais tendência para memorizar experiências que lhe proporcionem prazer, diversão e entretenimento, seja a nível de culturas, idioma ou outro, e gostam de se envolver nas atividades que realizam. A originalidade do estudo é identificar as dimensões, que influenciam um público jovem, a criar experiências turísticas memoráveis.

Palavras-Chave: Experiência turística memorável, Dimensões, Estudantes internacionais do IPB, Porto.

Abstract. Visitors seek unique and memorable experiences that compromise their behavioral intentions to revisit the destination and share their experiences with others. In this sense, the present work has as its main objective to identify the dimensions of memorable tourist experiences of international students of the Polytechnic Institute of Bragança (IPB), who visited the city of Porto. The methodology adopted was a quantitative approach, with the application of an online questionnaire survey, sent, via email, to the IPB international students' database, enrolled in the 2018/2019 academic year, in two languages - Portuguese and English, and applied in the months of December 2020 and January 2021. Seven dimensions were identified in the literature review (hedonism; renewal; novelty; social interaction; knowledge; meaning; engagement) that were assessed on a seven-point Likert-type agreement scale. From the analysis of the dimensions, it was found that the dimensions that contribute most to the creation of memorable tourist experiences are hedonism, renewal, novelty, and engagement. Examples of these dimensions are the image of the city, the attractions the city has, the local people, the fact that they feel good during their trip, or the fact that they won't forget their experience. It is concluded that young people are more likely to memorize experiences that provide them with pleasure, fun and entertainment, whether in culture, language, or other, and they like to be involved in the

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

activities they do. The originality of the study is to identify the various dimensions, which influence a young people, to create memorable tourist experiences.

Keywords: Memorable tourist experience, Dimensions, IPB International students, Porto.

1 Introduction

Tourism continues to be a growing sector and is increasingly seen as a way to create experiences for those who practice it (Coelho, Gosling & Almeida, 2018). Nowadays, when a tourist travels, he is no longer confined to being an observer and passive, and explores the places he visits, looking for experiences and living new things that allow him to create memories that he can take back and share with others. With regard to experience, it can be characterized as a constant flow of thoughts and feelings that occur during moments of awareness in relation to the elements of experience (Walls, 2011). Visitors want a total and unique experience, that is, they are co-creators of their experiences, becoming increasingly involved in the search for a memorable tourist experience (Zhang, Wu & Buhalis, 2018). Thus, researchers increasingly give importance to the study of memorable tourist experiences as a way to improve the visit to the destination, to increase the intention to revisit the destination and to recommend it.

The city of Porto was considered the European Capital of Culture in 2001, in 2012 elected as the Best European Destination and in 2020 the Best City Break Destination in Europe. Memorable tourist experiences should be analyzed by Porto destination managers in order to be able to understand which are the most significant experiences, in order to bet on these dimensions and improve the visit to the destination.

In the context of the present work, we intend to identify the dimensions of memorable tourist experiences of international students at the Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

The article is structured in four parts: i) it begins with a brief theoretical framework on experience, tourist experience and memorable tourist experience; ii) a second part describing the research methodology adopted; iii) a third part with the presentation of the results; iv) concludes with final considerations and research contributions.

2 Theoretical framework

An experience can be characterized as a constant flow of thoughts and feelings that occur during moments of awareness in relation to the elements of the experience (Walls, 2011). Experience can also be defined by two dimensions - Experience as knowledge and Experience as a process of experiencing a different situation, creating uncomfortable or pleasurable emotions (Hennes, 2002; Schmitt, 2000). The first dimension relates to normal life experiences and is relatively unconscious because it is a habitual process, flowing continuously from one moment to the next in an uninterrupted flow (Schmitt, 2000). The second dimension arises when the normal flow is interrupted by something that draws attention (Hennes, 2002).

According to Coelho, Gosling and Almeida (2018), the term tourism experience has been discussed over the years, starting in the 1960s and becoming more popular in the 70s. From the perspective of the same authors, in the 1990s the main objective of the experience was to understand the thoughts and feelings of tourists, and Pine and Gilmore (1999) reinforced that the experience must be well managed in order to improve tourism. The tourist experience can be defined as "an individual's subjective assessment (affective, cognitive and behavioral) and the experience of events related to their tourist activities before (planning and preparation), during (at the destination) and after the trip (memories) (Tung & Ritchie, 2011, p.1369). The tourist experience moved from rationality and the tangible elements that reinforce it (eg aesthetics) to the subjective perception and emotional involvement of travelers (Uriely, 2005; Ritchie & Hudson, 2009). According to Page and Connell (2009), the tourist experience can be affected by a wide variety of factors, in addition to the destination visited, such as the climate and the visitor's personal conditions. In this sense, the tourist experience remains in memory, preceded by motivations and expectations and results in satisfaction or dissatisfaction (Quinlan-Cutler & Carmichael, 2010).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Memorability in the context of the experience is very important, because at an economic level, consumers are increasingly immune to the messages that are sent to them, and only a memorable experience can earn a place in their minds and hearts. Consumers are willing to pay to experience sensations and not just to consume products or services, and companies and/or destinations create a competitive advantage by providing them with a memorable experience (Williams, 2006). Ritchie and Crouch (2003) argue that the competitiveness of the destination derives from the offer of memorable experiences. In the tourist literature, Tung and Ritchie (2011) were one of the pioneers in the investigation of memorable tourist experiences and proposed four dimensions: affection, expectations, consequences and remembrance. Kim (2014) demonstrated in her study the relationship between the characteristics of a tourist destination and memorable tourist experiences (ETM). The author emphasizes that infrastructure, accessibility, culture and local history, geography, activities and events, destination management, quality of service and hospitality are dimensions of the destination that contribute to ETMs. The concept of memorable tourist experiences refers to travelers remembering their feelings and emotions during a specific activity (Lee, 2015). Ritchie and Crouch (2003) argue that the competitiveness of the destination is derived from the delivery of memorable experiences. Thus, the successful identification of the dimensions that are part of the creation of ETMs is essential to assist destination managers in their efforts to increase the likelihood that their visitors will perceive an ETM while traveling within a destination.

3 Research methodology

The main objective of the present work is to identify the dimensions of memorable tourist experiences of international students from the Instituto Politécnico de Bragança (IPB), who visited the city of Porto. In order to respond to the objective, four specific objectives were outlined, namely: i) identify the dimensions of memorable tourist experiences; ii) analyze the profile of international students at the IPB; iii) evaluate and identify the dimensions of memorable tourist experiences of international students at the IPB; iv) analyze the behavioral intention of IPB international students.

In a first phase of the work, a literature review was carried out to respond to the first specific objective of the investigation. The seven dimensions considered are summarized in Table 1.

Table 1: Dimensions *versus* Authors.

Dimensions	Authors
Hedonism	Aroeira, Dantas e Gosling (2016); Kim (2010); Kim e Ritchie (2014); Kim, Ritchie e McCormick (2012); Lee (2015); Tsai (2016)
Renovation	
Novelty	
Social interaction	
Knowledge	
Meaning	
Involvement	

Source: Own elaboration.

To determine the dimensions that are verified in the international students of the IPB, the following general hypothesis was formulated:

H1: Theoretical dimensions are equally important for the creation of memorable tourist experiences in the case of IPB international students visiting Porto.

Thus, based on the dimensions described in Table 1, the following operational hypotheses were formulated:

H1.1: The Hedonism dimension is important for the creation of memorable tourist experiences for IPB international students, that is, the Hedonism dimension has a score higher than 5.

H1.2: The Renovation dimension is important for creating memorable tourist experiences for international students at the IPB, that is, the Renovation dimension has a score higher than 5.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

H1.3: The Novelty dimension is important for the creation of memorable tourist experiences for IPB international students, that is, the Novelty dimension has a score higher than 5.

H1.4: The Social Interaction dimension is important for the creation of memorable tourist experiences for international students at the IPB, that is, the Social Interaction dimension has a score higher than 5.

H1.5: The Knowledge dimension is important for the creation of memorable tourist experiences for IPB international students, that is, the Knowledge dimension has a score higher than 5.

H1.6: The Meaning dimension is important for the creation of memorable tourist experiences for IPB international students, that is, the Meaning dimension has a score higher than 5.

H1.7: The Involvement dimension is important for creating memorable tourist experiences for international students at the IPB, that is, the Involvement dimension has a score higher than 5.

In a second phase, considering the quantitative approach adopted in the present work, the data collection instrument was structured, a questionnaire survey, in Portuguese and English, to respond to the specific objectives (ii, iii and iv) of the investigation. The target audience of the study were international students from the Instituto Politécnico de Bragança. For this purpose, a database was made available with the contacts (email) of all Erasmus students for the 2018/2019 academic year. The questionnaire was sent to the contacts in the database, for online completion, during December 2020 and January 2021. In total, 2241 questionnaires were sent and 77 valid responses were obtained for the study.

For data processing, statistical software, IBM SPSS Statistics, was used and a descriptive analysis of the variables considered was carried out. The research hypotheses were tested using non-parametric tests.

4 Presentation and discussion of results

In this section we intend to present and discuss the results obtained in fulfillment of the main objective of the study - to identify the dimensions of memorable tourist experiences of international students from the Instituto Politécnico de Bragança (IPB), who visited the city of Porto. Of the total of 77 respondents, 66 questionnaire responses were obtained in Portuguese and 11 responses in English. With regard to the profile of the respondents, it appears that 67.5% (n=52) are female and 31.2% (n=24) are male. As for age, 58 of the respondents are between 17 and 25 years old and 19 are between 26 and 35 years old, the latter being the maximum age of the respondents. They are mostly single (n=66) and travel with friends (n=29), alone (n=18), with their boyfriend (n=17) and family (n=13). Regarding the question that determined the visit to the city in a period equal to or greater than six months, a condition for the study of memorable tourist experiences, only 61 of the respondents continued to answer the questionnaire.

In the second part of the questionnaire, statements were placed associated with each of the seven dimensions to be studied (hedonism, Renovation, novelty, social interaction, knowledge, meaning, involvement) and to be answered on a 7-point Likert-type agreement scale (from 1 – completely disagree to 7 – completely agree).

4.1 Descriptive analysis of dimensions

In the “Hedonism” dimension, visitors essentially seek “pleasure” while consuming tourist products, that is, in this case, while “consuming” the experiences. It appears that the most important are the activities in which the visitors participated (n=57, corresponding to 93.4%) and the attractions they visited are unforgettable (n=51; 83.6%).

The “Renovation” dimension refers to the fact that visitors seek to relax, get out of their daily lives and not have worries while enjoying the experience. It is concluded that the fact that visitors feel revitalized (n=46; 75.4%) and well during the trip (n=57; 93.4%) contributes to the creation of memorable tourist experiences.

In the “Novelty” dimension, visitors share their experience outside the usual environment, in terms of culture, lifestyle, language, among others. It was found that experiencing the local culture up close is important for 86.9% (n=53) and is retained in the visitor's memory.

The “Social Interaction” dimension tried to determine whether visitors interacted with the local population, as this is how they get a true perception of what the local lifestyle is like and thus make the

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

trip memorable. Of the total number of respondents, 83.6% (n=51) highlighted the friendliness of the local population as the most relevant aspect of this dimension.

In the "Knowledge" dimension, the objective was to determine whether visitors acquired new knowledge with the trip. It was found that 67.2% (n=41) of the respondents agreed with acquiring new knowledge provided by the visit.

The "Meaning" dimension analyzed whether visitors felt fulfilled, on a physical, emotional or spiritual level, that is, if they were able to achieve personal growth during their trip. It was found that 82% (n=50) of the respondents considered their experience to be unique.

In the "Involvement" dimension, it was intended to analyze the visitor's involvement in the activities/experiences in which he participated. This point is important because visitors only tend to remember activities that are related to their interests and only when this happens are they stored. Of the total number of respondents, 49.2% (n=30) totally agreed and experienced the local culture quite closely.

4.2 Affective associations

The study participants were approached, in an open question, to identify three general positive aspects and three general negative aspects about the city of Porto. Figure 1 illustrates the results obtained regarding positive associations.

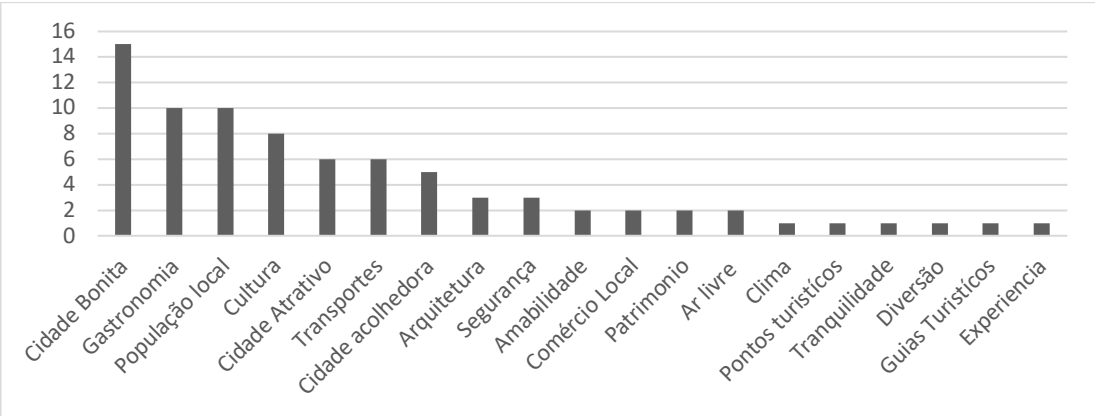


Figure 1: Positive affective associations.
Source: Own elaboration.

By analyzing the figure, the beauty of the city of Porto is highlighted by 15 people (24.6%), followed by gastronomy and the local population, with 10 references each. This is followed by culture (n=8), attractiveness of the city and transport with six references each, and welcoming city (n=5). The remaining indicators obtained less representative results. With regard to negative affective associations, Figure 2 represents the results obtained.

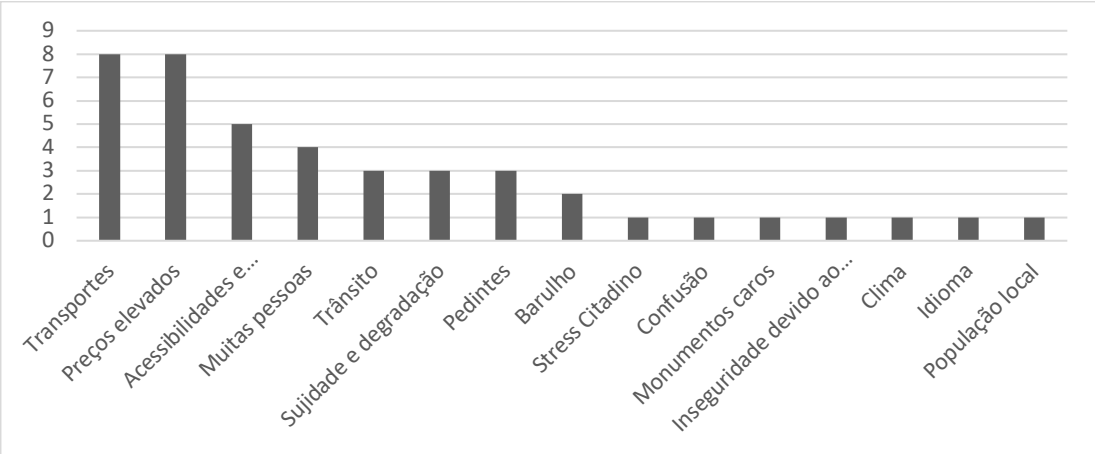


Figure 2: Negative affective associations.
Source: Own elaboration.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

It appears that transport and high prices are the most mentioned negative aspects (n=8, 13% each), followed by accessibility and parking, and the fact that there are many people on the street. Other negative aspects pointed out were the traffic, the dirt and the abandonment of some places and buildings, and the existence of many people begging on the streets.

4.3 Behavioral intention

IPB international students who participated in the study were asked about their intention to return and to recommend the city to others. When asked if they intend to return to the city of Porto, the vast majority of respondents answered yes (n=57; 93.4%). When asked if they would recommend the city of Porto to other people, 95% (n=58) answered yes. The results show the degree of satisfaction with the visit to the city of Porto, which is reflected in their behavioral intention to return and recommend it.

4.4 Analysis of the hypotheses

To assess the importance of the different dimensions in the creation of memorable tourist experiences, it was considered that only the dimensions that showed a strong agreement on the part of the respondents would be relevant, that is, with a score on the Likert-type scale greater than "5". After testing the normality of the distribution of variables, it was found that none follows a normal distribution. Thus, as the median is the central measure for all observations and as it is not influenced by observations with very low or very high values, it was considered more appropriate to analyze the median.

In the Hedonism dimension (see Table 2), it can be seen that the medians of the four variables representing the dimension present significant differences (p<.001). However, the intention of this analysis is to determine whether the dimension, evaluated through its items, is or is not relevant to the creation of ETMs and not to analyze each of the items individually.

Table 2: Hedonism Dimension.

	x1	x2	x3	x4
N	61	61	61	61
Average	6,33	5,79	4,51	5,72
Median	7,00	6,00	4,00	6,00
Standard error	0,926	1,018	1,689	1,171

Source: Own elaboration.

According to Curado, Teles and Marôco (2014), in cases where the items of the scales have an ordinal measure, it is possible to analyze the measure of attitude or behavior through the result of the sum of the scores of the considered items. Thus, to test the operational hypothesis, regarding the Hedonism dimension, it was decided to create a new variable that is the sum of the scores obtained in the four statements, designated as SumHedonism.

The hypothesis was tested considering the totality of the scores of the four statements, with the median of the SumHedonism variable above 20, considering that a minimum score of 5 is expected for each statement. The test performed is represented by:

H0=the median of SumHedonism is equal to 20 (μ=20)

H1=SumHedonism median is greater than 20 (μ>20)

The decision regarding the hypothesis test is made by comparing the proof value (p) with the test significance (alpha=0.05). If p<=.05, H0 is rejected. As it is intended to test the median value with a theoretical value, in this case 20, the unilateral Signal test was performed for a sample. It appears that the null hypothesis is rejected, which means that the Hedonism dimension is relevant for the creation of memorable experiences with a median greater than 20 (p<, 001).

The following operational hypotheses were analyzed based on the same considerations as this initial hypothesis and were tested using the same test as the Unilateral Sign. Table 3 systematically presents the validation of each of the dimensions of the study.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Table 3: Results of Operational Hypotheses.

Operational Hypotheses	Validation
H1.1: hedonism dimension	The Hedonism dimension is relevant
H1.2: renovation dimension	The Renovation dimension is relevant
H1.3: dimension novelty	The Novelty dimension is relevant
H1.4: social Interaction dimension	The Social Interaction dimension is not relevant
H1.5: knowledge dimension	The Knowledge dimension is not relevant
H1.6: meaning dimension	The Meaning dimension is not relevant
H1.7: involvement dimension	The Involvement Engagement dimension is relevant

Source: Own elaboration.

It appears that the Hedonism, Renewal, Novelty and Involvement dimensions are the most relevant for the creation of memorable tourist experiences, considering the assumption that only a strong agreement would convey this relevance. However, the analysis of the three least considered dimensions allows us to verify that, despite not being the most relevant in this study, given the assumption used, they may also contribute to the creation of memorable tourist experiences.

5 Conclusions

The main purpose of this investigation was to identify and analyze the dimensions that most influence the memorable tourist experiences of international students at the IPB. Based on the results obtained, it is verified that there are certain aspects that impact the visitors more, such as the image of the city, the attractions that the city has, the local population, the fact that they feel good during the trip or do not forget to experience they had. These variables fit into four dimensions: i) hedonism; ii) renewal; iii) novelty; iv) involvement. It appears that young people are more likely to memorize experiences that provide them with pleasure, fun and entertainment, whether in terms of cultures, language or other, and they like to get involved in the activities they carry out. They also consider it important and memorable to be able to relax and get out of their daily lives. As for the affective associations, they consider the beauty of the city, the gastronomy and the local population as positive aspects. The negative aspects highlight transport and high prices. International students at IPB are receptive to returning to the city of Porto and recommending it.

The results presented in this study provide a greater understanding of ETM's for Porto destination managers to realize the growing importance of a destination providing one or more ETM's to its visitors. Thus, up-to-date information on visitor trends guarantees tourist destinations their competitiveness in the tourist industry, creating products and services that fit the dimensions of memorable tourist experiences intended.

The main limitation of the study is the sample size and the specificity of its profile. For future studies on this topic, it would be interesting to have different samples of visitors to the city of Porto, to verify if the trend of the dimensions follows the same line as the present study.

References

Aroeira, T., Dantas, A. C., & Gosling, M. (2016). Experiência turística memorável, percepção cognitiva, reputação e lealdade ao destino : um modelo empírico. *Revista Turismo Visão e Ação, 18 (3)*, 584–610.

Coelho, M. F., Gosling, M., & Almeida, A. S. (2018). Tourism experiences: Core processes of memorable trips. *Journal of Hospitality and Tourism Management, 37*, 11-22.

Curado, M.A.S., Teles, J., & Marôco, J. (2014). Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. *Rev Esc Enferm USP, 48(1),* 149-156.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Hennes, T. (2002). Rethinking the visitor experience: Transforming Obstacle into Purpose. *Curator: The Museum Journal, 45(2)*, 109–121.

Kim, J. (2010). Determining the Factors Affecting the Memorable Nature of Travel Experiences. *Journal of Travel & Tourism Marketing, 27(8)*, 780–796.

Kim, J. H. (2014). The antecedents of memorable tourism experiences: The development of a scale to measure the destination attributes associated with memorable experiences. *Tourism Management, 44*, 34–45.

Kim, J. H., & Ritchie, J. R. (2014). Cross-cultural validation of a memorable tourism experience scale (MTES). *Journal of Travel Research, 53(3)*, 323–335.

Kim, J. H., Ritchie, J. R., & McCormick, B. (2012). Development of a scale to measure. *Journal of Travel Research, 51*, 12–25.

Lee, Y. (2015). Creating memorable experiences in a reuse heritage site. *Annals of Tourism Research, 55*, 155–170.

Page, S., & Connell, J. (2009). *Tourism: a modern synthesis. 3ª Ed.* South-Western.: Cengage Learning.

Pine, J. B., & Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy: Work is theatre & every business a stage.* Boston: MA: Harvard Business School Press.

Quinlan-Cutler, S., & Carmichael, B. (2010). The dimensions of customer experience. In M. Morgan, P. Lugosi, & Ritchie (Org) (Eds.). The tourism in leisure experience: Consumer and managerial perspectives. *Bristol: Aspects of Tourism.*, 3–26.

Ritchie, J., & Crouch, I. (2003). *The Competitive Destination: A Sustainable Tourism Perspective.* Wallingford, UK: CABI.

Ritchie, J. R., & Hudson, S. (2009). Understanding and Meeting the Challenges of Consumer/Tourist Experience Research. *International Journal of Tourism Research, 126 (1)*, 111-126.

Schmitt, B. (2000). O modelo das experiências. *HSM Management, 4(23)*.

Tsai, C. S. (2016). Memorable Tourist Experiences and Place Attachment When Consuming Local Food. *International Journal of Tourism Research, 548 (January)*, 536–548.

Tung, V. W., & Ritchie, J. A. (2011). Exploring the essence of memorable tourism experiences. *Annals of Tourism Research, 38 (4)*, 1367–1386.

Uriely, N. (2005). The tourist experience: Conceptual developments. *Annals of Tourism Research, 32(1)*, 199–216.

Walls, A. R. (2011). An epistemological view of consumer experiences. *International Journal of Hospitality Management, 30(1)*, 10-21.

Zhang, H., Wu, Y., & Buhalis, D. (2018). A model of perceived image, memorable tourism experiences and revisit intencion. *Journal of Destination Marketing & Management, 8*, 326–336.

Walls, A. R. (2011). An epistemological view of consumer experiences. *International Journal of Hospitality Management, 30(1)*, 10-21.

Williams, V. (2006). Tourism & Hospitality Marketing: fantasy, feeling and fun. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 16(6)*, 482-495.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Avaliação de investimentos reais através de métodos dinâmicos: aplicação ao terceiro setor

Real investment valuation through dynamic methods: application to the third sector

Luciana Cabeceiro Silva[1], Ana Paula Monte[2] [0000-0001-9936-0142], António Fernandes[2] [0000-0002-6526-9903]

a34603@alunos.ipb.pt, apmonte@ipb.pt, antoniof@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Portugal apresenta uma população cada vez mais envelhecida, com especial incidência na região de Trás-os-Montes, tendo tendência a aumentar significativamente nos próximos anos. Dada esta oportunidade de mercado, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar a viabilidade económica e financeira da implementação de um lar de idosos no concelho de Macedo de Cavaleiros onde o índice de envelhecimento é de 364,1. Assim, com o presente trabalho pretende-se avaliar a criação de uma unidade de apoio à terceira idade, recorrendo, para além das metodologias tradicionais, à aplicação de metodologias de avaliação dinâmicas efetuando uma análise de sensibilidade e de cenários, bem como a utilização da simulação de Monte Carlo, para se obter o risco do referido investimento. Foi efetuado um plano de negócios, para o período previsional de 2022 a 2032 para uma oferta de 8 quartos individuais e 12 quartos duplos, totalizando 32 utentes em regime de internato, no concelho de Macedo de Cavaleiros. Atendendo às exigências impostas pela Portaria n.º 67/2012 de 21 de março, para este tipo de investimento, o investimento apresenta um VAL de €222 961, com um custo do capital de 2,5%, uma TIR de 7,48% e um PRI de 9 anos e 10 meses, o que torna o projeto viável. No entanto, através da análise de sensibilidade, cenários e simulação de Monte Carlo verifica-se que o investimento está exposto a um risco considerável, nomeadamente a variações do preço das mensalidades.

Palavras-Chave: Lar de idosos, VAL, TIR, PRI, Simulação de Monte Carlo.

Abstract. Portugal has an increasingly aging population, with a special focus on the *Trás-os-Montes* region, with a tendency to increase significantly in the coming years. Given this market opportunity, the main objective of this work is to analyze the economic and financial feasibility of implementing a nursing home in the municipality of *Macedo de Cavaleiros*, where the aging rate is 364.1. Thus, with the present work we intend to evaluate the establishment of a support unit for the elderly, using. In addition to traditional appraisal methodologies, it is used dynamic appraisal methodologies, carrying out a sensitivity and scenario analysis, as well as the use of the Monte Carlo simulation, to obtain the risk of that investment. A business plan was made, for the forecast period from 2022 to 2032, for an offer of 8 single rooms and 12 double rooms, totaling 32 boarding users, in the municipality of *Macedo de Cavaleiros*. Given the requirements imposed by Ordinance No. 67/2012 of 21 March, for this type of investment, the investment has an NPV of €222,961 with a cost of capital of 2.5%, an IRR of 7.48% and a payback period of 9 years and 10 months that makes the project viable. However, through sensitivity analysis, scenarios and Monte Carlo simulation, it appears that the investment is exposed to considerable risk, namely to variations in the price of monthly fees.

Keywords: Nursing home, NPV, IRR, Payback ratio, Monte Carlo simulation.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Ao longo dos últimos anos têm vindo a registar-se alterações na demografia portuguesa, tendo o índice de envelhecimento (número de idosos por cada 100 jovens) aumentado ao longo dos anos. O Índice de Envelhecimento em 2020 era 165,1 que segundo um estudo feito pelo Instituto Nacional de Estatística [INE] (2020b), sobre a projeção de população residente em Portugal, o número de jovens diminuirá de 1,4 para cerca de 1,0 milhões em 2080 e o número de idosos (65 anos e mais) passará de 2,2 para 3,0 milhões. Tendo em conta esta mudança na demografia portuguesa surge a questão se Portugal conseguirá garantir, ou não, o bem-estar dos idosos. É perante este contexto que surge a ideia deste tema, avaliando assim um projeto de investimento neste setor, de forma a apoiar futuros problemas desta variante.

Segundo Savvides (1994), o objetivo da avaliação do investimento consiste em avaliar as perspetivas económicas de um projeto de investimento, sendo uma metodologia para calcular o retorno esperado com base em previsões dos cash-flows. A avaliação do risco do projeto depende da capacidade de identificar e compreender a natureza da incerteza em torno das variáveis-chave do projeto e, por outro lado, depende dos instrumentos e da metodologia usada para processar as implicações de risco no retorno do projeto.

Nos dias de hoje, o ambiente de negócios, em geral, é altamente competitivo e incerto, dificultando, assim, a tomada de decisões no que toca ao investimento, havendo muitos critérios diferentes que são usados para avaliar um projeto, medir a eficiência económica e tomar decisões. Segundo Marchioni e Magni (2018), embora a consistência do valor atual líquido (VAL) tradicional seja importante, um VAL ou uma taxa interna de rentabilidade (TIR) não são os únicos fatores que conduzem a uma decisão. A investigação dos fatores de risco que influenciam o valor da função objetivo não é menos importante. Por exemplo, a análise de sensibilidade investiga a variação de uma variável direta sob mudanças nas principais entradas de um modelo, com o objetivo de identificar os fatores de risco mais importantes que afetam a saída (e, portanto, a decisão) e classificá-los (Marchioni & Magni, 2018). Por outro lado, a análise de cenários resolve uma das deficiências da análise de sensibilidade, permitindo a alteração simultânea de valores para um certo número de variáveis-chave, construindo assim um cenário alternativo para o projeto, sendo o cenário pessimista e o cenário otimista normalmente apresentados (Savvides, 1994). Segundo Savvides (1994), a simulação de Monte Carlo acrescenta a dimensão da análise dinâmica à avaliação do projeto, tornando possível a construção de cenários aleatórios que sejam consistentes com os pressupostos-chave do analista sobre o risco.

O trabalho foi estruturado, além desta introdução, em quatro secções. Na secção que se segue faz-se o enquadramento teórico da avaliação económica e financeira de projetos de investimentos reais. Na secção 3, faz-se uma análise da evolução demográfica em Portugal, seguindo-se na secção 4 o estudo de caso da viabilidade económica e financeira do investimento. Por fim, na última secção, sintetizam-se as principais conclusões que se foram retirando ao longo do estudo com referência a algumas limitações, bem como possíveis linhas de investigação futura, extraindo-se algumas ilações teóricas mais abrangentes sobre a problemática em estudo.

2 Avaliação económica e financeira de projetos de investimentos reais

Segundo Soares, Moreira, Pinho & Couto (2015), a análise de investimentos reais é referida como a técnica que apoia a tomada de decisões quanto à implementação de um investimento, a partir da determinação da relação de grandeza entre os respetivos custos e os benefícios esperados. Ou seja, permite aferir a viabilidade económico-financeira de um certo investimento recorrendo a métodos de avaliação de investimentos. Considera-se, assim, que existe viabilidade económico-financeira quando os rendimentos excedem os gastos. A comparação entre os rendimentos e os gastos pode ser efetuada através de uma análise tradicional, em que os investimentos são avaliados de forma estática e através de uma análise dinâmica.

2.1 Análise tradicional de avaliação de projetos de investimentos reais

Para se verificar a viabilidade dos projetos de investimento enquadrados nos objetivos da empresa, estes devem ser avaliados, antes da realização do investimento, utilizando-se adequadas técnicas de avaliação. Segundo Akalu (2001), as técnicas tradicionais de avaliação de projetos de investimento incluem

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

medidas contabilísticas e fluxos de caixa com base no tempo, ou seja, valores monetários atualizados (Fluxos de Caixa Atualizados - FCA), estando estas em uso desde a década de 1970.

Os métodos tradicionais podem ser divididos em duas categorias, classificados como os que têm em consideração o valor temporal do dinheiro (FCA) e os que não têm em conta essa atualização (Fluxos de Caixa não Atualizados - FCAn). Segundo diversos autores, entre eles, Hermes, Smid e Yao (2007) e Akalu (2001), as técnicas em que previamente há o cuidado de atualizar os fluxos de caixa do projeto são o valor atualizado líquido (VAL) e taxa interna de rendibilidade (TIR). Por outro lado, os métodos que não têm em conta o valor temporal do dinheiro é o período de retorno do investimento (PRI), também conhecido por *payback period*, no entanto é de aplicabilidade limitada atendendo a que não tem em conta o valor temporal do dinheiro. Contudo, existe o PRI descontado ou atualizado que poderá ser determinado tendo em linha de conta o valor temporal do dinheiro atualizando-se quer o investimento como os *cash flow* gerados ao longo dos anos em estudo.

Segundo Bora (2015), o VAL refere-se à diferença entre o valor atual de todas as entradas de dinheiro e o valor atual de todos os fluxos de saída de dinheiro associados ao projeto. Deste modo, o VAL necessita da taxa de atualização para reportar os referidos valores ao mesmo momento temporal, sendo que, a referida taxa reflete o custo global de capital da empresa. Segundo Remer e Nieto (1995), em geral, um projeto é aceite se o VAL for positivo e rejeitado caso seja negativo. Se o VAL for igual a zero, o investidor é indiferente ao projeto, ou seja, o projeto não gera lucro nem apresenta prejuízo.
Bora (2015) afirma que a TIR é taxa que permite que os *cash-flow* sejam atualizados ao momento atual e a sua soma seja igual a zero. Por norma, quando a TIR é superior à taxa de atualização utilizada o projeto deve ser aceite, dado que o VAL é superior a zero, caso contrário deve ser rejeitado. Caso a TIR seja igual à taxa de atualização utilizada então, neste caso, o projeto não apresentará lucros nem perdas (Bora, 2015).

O PRI descontado é outra das técnicas que permite avaliar de projetos de investimento. Segundo Afonso e Cunha (2009), o *payback* é baseado na ideia de quanto tempo é necessário para o projeto gerar fluxos de caixa suficiente para recuperar o valor inicialmente investido. Pode ser usado como um critério para aceitação ou rejeição de projetos, no caso de o período de retorno do investimento ser superior ou inferior a um determinado número de anos previamente definido.

2.2 Modelos dinâmicos de avaliação de projetos de investimento reais

As tomadas de decisões de investimento nunca ocorrem em condições de certeza, mas sim sob incertezas ou risco. A impossibilidade de prever com precisão potenciais eventos futuros e prever os valores práticos necessários para a preparação exata das decisões, afeta a tomada da decisão de investimento em grande medida e diminui as possibilidades de escolha. Nos dias de hoje ainda não existem métodos quantitativos adequados que possam proporcionar decisões de investimento ideais em circunstâncias de incerteza. No entanto, existem técnicas que ajudam a caracterizar o risco (Jovanović, 1999).

Segundo Miller e Park (2002), as abordagens típicas para lidar com a incerteza em decisões económicas, passam por conduzir uma análise de sensibilidade de forma a determinar a maior fonte de incerteza, realizar uma análise de cenários criando o melhor e o pior cenário para avaliar o nível de incerteza geral do projeto e a realização de uma análise probabilística (simulação Monte Carlo) para avaliar a probabilidade de cada resultado potencial (ou para obter a distribuição de probabilidade do resultado do projeto).

Segundo Jovanović (1999), a análise de sensibilidade é o procedimento de cálculo utilizado para a previsão de determinadas variáveis nos resultados de um modelo. Ou seja, é um procedimento que analisa como é que as alterações de certos valores de entrada (rendimento, custos, valor dos investimentos, etc.), produzidas devido a uma previsão inadequada ou, por qualquer outra razão, influenciam a avaliação total do projeto de investimento. Este é um procedimento frequentemente utilizado na tomada de decisões de investimento relacionadas com a avaliação do projeto de investimento em condições de incerteza.

A análise dos cenários deriva da análise de sensibilidade, diferindo no contexto de estudar uma série de cenários diferentes que a empresa ou o projeto se podem deparar, considerando as relações entre as variáveis e as suas mudanças simultâneas. Ou seja, a análise de cenários não consiste apenas em modificar algumas variáveis, mantendo as restantes constantes, mas sim reformular todo o estudo de modo a considerar como é que o projeto tenderia a evoluir considerando a possibilidade de uma evolução de mercado favorável e/ou desfavorável para o projeto. Para perceber o efeito destes acontecimentos,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

sobre o projeto, é calculado para cada um deles um indicador de criação de valor em geral o VAL, TIR e PRI (Soares, Moreira, Pinho & Couto, 2015).

Segundo Savvides (1994), a análise de risco, baseada na técnica da simulação de Monte Carlo, é uma metodologia através da qual a incerteza, que engloba as principais variáveis projetadas num modelo de previsão, é processada de modo a estimar o impacto do risco nos resultados projetados. É uma técnica pela qual um modelo matemático é submetido a uma série de simulações. Durante este processo, os sucessivos cenários são construídos usando valores de entrada para as principais variáveis incertas do projeto que são selecionadas aleatoriamente a partir de distribuições de probabilidades de vários valores. A simulação é controlada de modo que a seleção aleatória de valores das distribuições de probabilidades especificadas não viole a existência de relações de correlação conhecidas ou suspeitas entre as variáveis do projeto. Os resultados são recolhidos e analisados estatisticamente de modo a chegar a uma distribuição de probabilidade dos resultados potenciais do projeto e a estimar várias medidas de risco do projeto

3 Análise e evolução demográfica em Portugal

A evolução demográfica em Portugal predomina numa estrutura etária progressivamente envelhecida. Este fenómeno de envelhecimento deve-se, essencialmente, pelos efeitos conjugados do aumento da esperança média de vida e pela diminuição da taxa de natalidade. Segundo o INE (2020a), entre 2014 e 2019 a proporção de jovens (menos de 15 anos), relativamente ao total de população residente, passou de 14,4% para 13,6%. O mesmo se verificou com a proporção de pessoas em idade ativa (15 a 64 anos), que também diminuiu de 65,3% para 64,3% e em contrapartida, a proporção de pessoas idosas (65 ou mais anos) aumentou de 20,3% para 22,1%. Colocando estas percentagens em números reais, em 2019, e relativamente a 2014, verificou-se em Portugal um decréscimo de 93 256 no número de jovens e de 160 914 pessoas em idade ativa. Em contrapartida, o número de pessoas idosas aumentou 175 257. Em consequência, o índice de envelhecimento passou de 141,3 em 2014 para 163,2 pessoas idosas por cada 100 jovens em 2019.

Segundo um estudo feito pelo INE (2020b), sobre a evolução demográfica portuguesa, no horizonte 2018-2080, o envelhecimento da população agravar-se-á no futuro. As projeções divulgadas sobre a evolução demográfica, nas próximas décadas, apontam para a continuação do aumento proporcional da população idosa face à população juvenil, conjugado com a diminuição da dimensão populacional total (ver Figura 1).

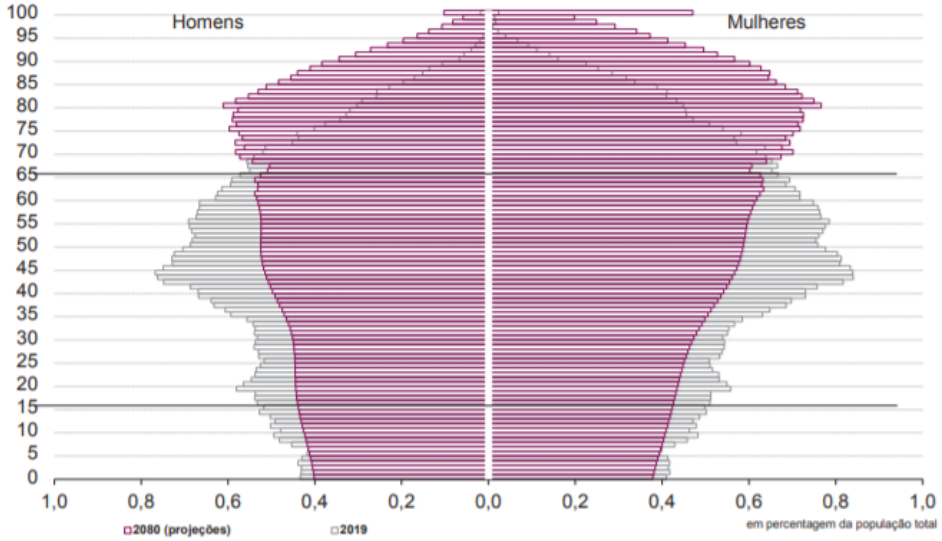


Figura 1: Pirâmides etárias, Portugal, 2019 (estimativas) e 2080 (projeções).
Fonte: INE (2020a:31).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Consequentemente, o índice de envelhecimento, que compara a população idosa com a população jovem, poderá quase duplicar entre 2019 e 2080, passando de 163,2 para 300,3 idosos por cada 100 jovens (Figura 2).

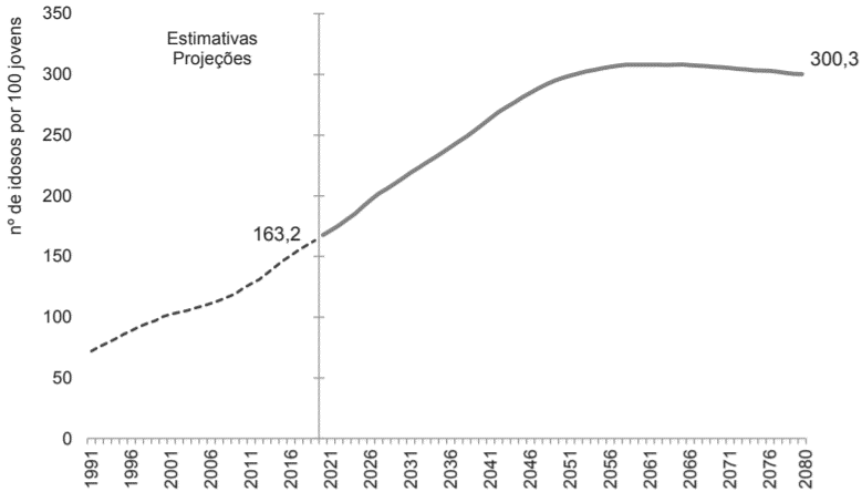


Figura 1: Índice de envelhecimento (Nº), Portugal, 1991-2019 (estimativas) e 2020-2080 (projeções).
Fonte: INE (2020a:31)

Analisando a Figura 3, conclui-se que a população mais idosa (65 ou mais anos de idade) poderá passar de cerca de 2,3 para 3,0 milhões de pessoas, entre 2019 e 2080. Segundo este estudo, o número de idosos atingirá o valor mais elevado no início da década de 50. A população com menos de 15 anos de idade diminuirá, entre 2019 e 2080, passando de 1,4 milhões para aproximadamente 1 milhão (1 007 772 pessoas) em 2080. Relativamente à população em idade ativa (entre 15 e 64 anos), verifica-se que tenderá a diminuir, passando de 6,6 milhões em 2019 para 4,2 milhões em 2080.

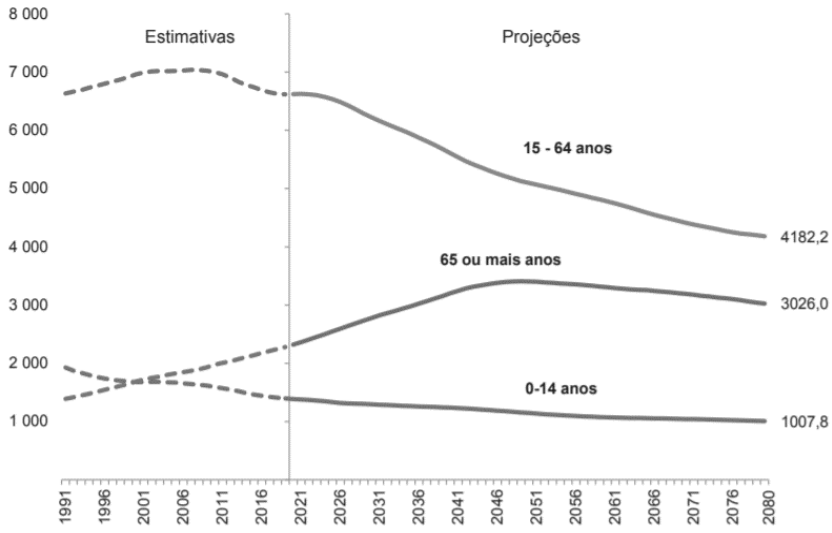


Figura 2: População Residente por grandes grupos etários (milhares), Portugal, 1991-2019 (estimativas) e 2020-2080 (projeções).
Fonte: INE (2020a:32)

Deste modo, constata-se a acentuada tendência de envelhecimento da população portuguesa o que constitui uma oportunidade de negócio para o setor de atividade relacionado com esta população como é o caso do lar de idosos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4 Estudo de caso: Projeto de uma estrutura residencial para idosos – Análise de viabilidade económica e financeira

4.1 Descrição da Ideia de Negócio

A ideia do desenvolvimento deste negócio surge, principalmente na sequência da evolução do contexto demográfico português. Pretende-se, assim, criar uma infraestrutura com fins lucrativos de apoio à população idosa, com o objetivo de proporcionar serviços permanentes adequados ao terceiro setor. Para além do objetivo de assegurar a satisfação das necessidades básicas dos utentes, tais como alojamento, cuidados de saúde, cuidados de higiene, conforto, ocupação e lazer, pretende-se também garantir e respeitar a independência, a individualidade, a privacidade e a livre expressão dos mesmos, bem como favorecer os sentimentos de interação, autoestima e segurança.

A construção será num lote de terreno privado, edificado no concelho de Macedo de Cavaleiros, freguesia de Bornes, com uma capacidade de 32 utentes.

Para assegurar a sobrevivência e o sucesso da entidade, é necessário e indispensável a conjugação de recursos humanos, físicos e financeiros. Tendo em conta a atividade a desenvolver, a estimativa do pessoal a recrutar resultou das normas instituídas no artigo 12.º da Portaria n.º 67/2012 de 21 de março do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2012), onde estão definidas as quantidades de números de colaboradores por cada conjunto de idosos.

A Empresa irá contar, numa fase inicial, com 10 colaboradores pertencentes ao seu quadro de pessoal e mais 2 colaboradores como prestadores de serviços. Estima-se, em 2025, que o quadro do pessoal atinja os 14 colaboradores. A empresa será constituída sob a forma de sociedade unipessoal de responsabilidade limitada, com um capital social de €200 000.

O montante total do investimento, em ativos fixos tangíveis da instituição, rondará os €674 150, sendo o valor do terreno com aproximadamente 2 500 m^2, de €15 000, o edifício com 718 m^2 de área bruta com um montante de investimento aproximadamente de €529 884 e o mobiliário diverso, em equipamentos básicos e administrativos, no montante de €129 266. Estima-se ainda gastar cerca de €9 190 no projeto e no software informático, totalizando um investimento em ativos não correntes de €683 340. Este investimento será financiado através de capital próprio, como indicado anteriormente no montante de €200 000, irá recorrer-se a um empréstimo bancário no valor de €470 000, para o qual se estima uma taxa de juro de 3% por um período de 12 anos e um empréstimo de sócios (não remunerado) no valor de €27 900 consolidado por um período de 5 anos.

Inicialmente pretende-se que este negócio seja apenas uma estrutura residencial para pessoas idosas, com capacidade para 32 utentes e com funcionamento de 24h. Atendendo aos valores praticados das mensalidades este projeto destina-se, essencialmente, a idosos da classe média. Posteriormente, dependendo do sucesso deste investimento, poderá expandir-se a atividade para um centro de dia, com capacidade para cerca de 10 utentes e possivelmente serviço de apoio ao domicílio, estando estes projetos sujeitos a uma nova análise da sua viabilidade económica e financeira.

4.2 Análise da viabilidade do projeto, pela aplicação dos métodos tradicionais

Neste ponto, pretende-se analisar a viabilidade económica e financeira do investimento, através da aplicação de métodos tradicionais como o VAL, TIR e PRI, de forma a concluir se o mesmo é economicamente viável.

Para a execução deste projeto, e após análise das opções disponíveis, apresenta-se de seguida o plano de investimento a realizar. O equipamento básico diz essencialmente respeito ao equipamento necessário para equipar o estabelecimento, sendo os valores apresentados baseados numa estimativa orçamental, totalizando os €125 376. Inicialmente não se pretende adquirir nenhum veículo de transporte automóvel para o estabelecimento uma vez que, numa fase inicial, se pretende recorrer aos serviços de transportes dos Bombeiros Voluntários e a empresa, nesta fase, não possui a valência de apoio domiciliário. A rubrica equipamento administrativo inclui todo o equipamento destinado a tarefas administrativas, tais como três computadores, três impressoras e material de escritório, sendo este investimento cerca de €3 890. No que diz respeito a ativos intangíveis, a empresa irá investir num programa de faturação fornecido pela empresa F3M Information Systems S.A., o qual é específico para este tipo de atividade económica, no montante de €3 690. Relativamente ao estudo e projetos de construção do edifício a empresa investirá €5 500.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

No que diz respeito a atividade desenvolvida de salientar que, existem dois tipos de preços, o dos quartos individuais (€1 100) e o preço para os quartos duplos (€950/utente). A evolução anual nos anos subsequentes tem em conta a taxa de variação dos preços e a taxa de crescimento da prestação de serviços prevista para cada ano. Em 2023 estima-se que, a taxa de ocupação dos quartos individuais ronde os 87,50% (7 idosos em quartos individuais) e a taxa de ocupação dos quartos duplos seja cerca de 83,33% (20 idosos em quartos ocupados). Em 2024 espera-se aumentar a taxa de ocupação, atingido assim a ocupação máxima dos quartos individuais (8 idosos em quartos individuais) e estima-se um aumento do número que quartos duplos (22 idosos em quartos duplos). A partir de 2025 anseia-se atingir a plena capacidade instalada, sendo esse ano o denominado ano cruzeiro do projeto. Desta forma, no primeiro ano de atividade, a empresa ambiciona alcançar um volume de negócios de cerca de €320 400. Atendendo à procura deste tipo de serviço e à reduzida oferta do mesmo na região em que se insere, entende-se que estas taxas de ocupação são perfeitamente realistas e alcançáveis.

O CMVMC (custo das mercadorias vendidas e matérias consumidas) foi calculado com base na margem bruta sobre custo médio de cada utente por dia. Através da estimativa do custo por utentes, foi possível constatar que a margem bruta variará entre 82,13% (quarto duplo) e 79,31% (quarto individual). Os FSE (fornecimentos e serviços externos) indica os gastos gerais suportados pela empresa no âmbito do projeto. Estes gastos são divididos em dois grupos, gastos fixos e gastos variáveis. Consideram-se gastos 100% fixos, os trabalhos especializados (caso de um médico e um fisioterapeuta), vigilância e segurança, honorários, comunicação, seguros, contencioso e notariado e despesas de representação. No caso dos gastos 100% variáveis, ou seja, que variam conforme a atividade, optou-se por considerar gastos como, conservação e reparação ferramentas e utensílios de desgaste rápido e gastos com limpeza, higiene e conforto. Todos os restantes gastos são considerados com uma percentagem fixa e outra variável. Nos trabalhos especializados pressupõe-se que os honorários pagos ao médico correspondam a €35/hora, fazendo este, uma vez por semana, uma visita à instituição, com duração de duas horas cada uma. Relativamente aos gastos com o fisioterapeuta, prevê-se gastar €25 por sessão com duração de 3 horas cada, três vezes por semana. O valor referido na rubrica "honorários" tem em conta o custo com os serviços de contabilidade, sendo €250/mês. A conservação e reparação, as ferramentas e utensílios de desgaste rápido, os materiais de escritório e a limpeza, higiene e conforto têm em conta uma média de materiais utilizados no dia-a-dia. A eletricidade e água foram determinados com base nos consumos médios dos equipamentos e máquinas que se irão adquirir. As deslocações e estadias correspondem a uma média de gastos que poderão ser necessários para qualquer deslocação de trabalho como por exemplo, ambulância, formações ou mesmo almoços de trabalho. A alimentação dos colaboradores substitui o subsídio de alimentação, tendo um custo médio por refeição de €2/colaborador. Estima-se, em 2023, ter custos em FSE no valor de €62 614.

O cálculo dos gastos com as remunerações do pessoal partiu da definição de um valor base mensal bruto para cada colaborador. Inicialmente pretende-se, para além da administrativa a part-time (promotora do projeto), contratar também a meio tempo, um diretor técnico e um enfermeiro. A tempo inteiro pretende-se empregar uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, três ajudantes de ação direta, uma ajudante de ação direta noturna e uma funcionária de limpeza. Em 2024, como o aumento da prestação de serviços, pretende-se reforçar a equipa contratando mais uma empregada auxiliar e a partir de 2025, que é quando se atinge o volume de vendas no seu máximo, planeia-se contratar um animador sociocultural a part-time, mais uma ajudante de ação direta, com vista ao reforço noturno, a tempo inteiro. Como já referido, optou-se por não ser pago subsídio de alimentação, mas sim o direito de almoçar ou jantar na instituição. Aglomerando todos os gastos com as remunerações ao salário base do pessoal, o total dos gastos em 2023 é de €116 784.

O ponto crítico informa sobre a faturação mínima necessária para cobrir os custos (fixos e variáveis), ou seja, permite saber a partir de que valor das prestações de serviços e/ou vendas a sua empresa terá lucro. É necessário faturar €263 440 em 2023 para que a empresa tenha resultado nulo. O projeto está em todos os anos previsionais, distante do ponto crítico das vendas o que é bastante positivo, sendo que, em 2023 as vendas são 1,22 vezes superiores ao ponto crítico e no último ano em análise este valor corresponde a 1,30 vezes.

Analisando a demonstração de resultados, a empresa apresenta resultados líquidos sempre positivos ao longo dos anos previsionais. Este valor deve-se essencialmente ao aumento do número de utentes que, por consequência levou ao aumento da prestação de serviços. Em 2023, o projeto apresenta um resultado líquido do período de €20 959, atingindo em 2032 os €51 850. Tendo em conta que o

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

volume de negócios do projeto é unicamente a prestação de serviços, o gasto que apresenta maior peso é o gasto com pessoal, seguido do CMVMC.

O balanço previsional permite analisar os direitos e obrigações da empresa ao longo dos anos. O total do ativo tem tendência a diminuir entre 2024 e 2028 em resultado da política de depreciações e amortizações e da ausência de novos investimentos durante o horizonte temporal do projeto. Em resultado dessa política, o capital próprio da empresa apresenta um aumento ao longo dos anos, verificando-se ainda uma redução do passivo o que origina um aumento da autonomia financeira da empresa. As disponibilidades aumentam ao longo dos anos em resultado da ausência de investimentos, ao longo dos anos como referido anteriormente, assim como da cada vez maior capacidade de autofinanciamento originada pela não distribuição de resultados e o acumular das depreciações e amortizações.

A análise de viabilidade económica e financeira do investimento é determinada tendo por base o *free cash-flow*, ou seja, a quantia de dinheiro que a empresa consegue gerar em cada um dos anos do projeto. Foram determinados os indicadores mais utilizados na avaliação de projetos, como o VAL, a TIR e o PRI. Pela análise destes indicadores verifica-se que, o presente projeto obteve um VAL positivo, no valor de €222 961 o que significa que os fluxos gerados pela exploração do projeto cobrem o investimento inicial na sua totalidade, remuneram as fontes de financiamento, obtendo ainda um excedente. Conclui-se que o projeto é viável na ótica considerada pelo VAL, uma vez que este é superior a 0. A TIR é de 7,48% valor superior à média do custo médio ponderado do capital (CMPM), ao longo da vida útil do projeto, remetendo também à sua viabilidade financeira. O PRI indica que o capital investido no projeto é recuperado em cerca de 9 anos e 10 meses, ou seja, muito próximo do horizonte temporal da vida útil do projeto.

Após análise destes resultados, conclui-se que é possível afirmar que dada a estrutura financeira estabelecida, para o financiamento deste projeto, este é economicamente viável, no entanto, necessita de todo o horizonte temporal estabelecido, aproximadamente 10 anos, para remunerar os seus investidores e também credores e além disso gerar um excedente.

4.3 Análise de risco

Através da análise de sensibilidade, pretende-se avaliar o impacto que uma variação nas variáveis representa no indicador de viabilidade VAL. Analisou-se assim o impacto que poderá causar no VAL uma variação ocorrida nas variáveis preço dos serviços prestados, margem bruta, FSE e custos com pessoal. Uma vez que, as variações ocorridas, nas variáveis de uma empresa, nunca ocorrem de forma isolada, decidiu-se fazer o cruzamento de variáveis. Desta forma, fez-se a interseção da variável "preço dos serviços prestados" com "preço de custo", realizou-se ainda o cruzamento da variável "custos com o pessoal" com os "gastos em FSE" e da variável "custos com o pessoal" com o "preço dos serviços prestados".

A empresa é mais sensível aquando do cruzamento da variável "preço dos serviços prestados" com "preço de custo" e no cruzamento da variável "preço dos serviços prestados" com "custos com o pessoal", revelando assim algum risco. Verifica-se que um aumento de 20% no preço de custo das refeições e dos produtos higiénicos e uma queda de 20% no preço dos serviços prestados a empresa passa a apresentar um VAL de - €455 244, sendo este o pior cenário. Por outro lado, uma diminuição do preço de custo em 20% e um aumento do preço dos serviços prestados na mesma percentagem, o VAL passa para €860 527. Consta-se que, se tanto os gastos com FSE, como os gastos com o pessoal aumentarem 20%, estima-se um VAL de - €72 346. Caso se verifique o inverso, ou seja, o investimento em FSE e os gastos com o pessoal diminuírem 20 % o VAL passa a ser de €514 120. Por último, se houver uma queda do preço dos serviços prestados em 20%, acompanhada de um aumento dos salários na mesma proporção, a empresa passa a apresentar um VAL de -€468 609, já quando se verifica o oposto, havendo um aumento de 20% do preço dos serviços prestados e uma diminuição na mesma percentagem na rúbrica "salários" estima-se um VAL de €959 001. Deste modo, verifica-se que o projeto é significativamente sensível a variações das principais variáveis com maior sensibilidade para a variação do preço dos serviços prestados.

Como já foi referido anteriormente, a análise dos cenários estuda uma série de cenários diferentes que uma empresa, ou o projeto, se pode deparar, considerando as relações entre as variáveis e as suas mudanças simultâneas, ou seja, não sofrendo variações de forma isolada. Neste sentido, foi desenvolvida a análise de cenários considerando 5 cenários: muito pessimista, pessimista, realista, otimista e muito

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

otimista. Esta análise permite observar o comportamento de mais do que um indicador, sendo analisados, tal como na análise se sensibilidade, o VAL e TIR. O projeto é igualmente sensível a variações das variáveis indicadas em simultâneo. Num cenário muito pessimista, em que o preço das mensalidades decresce 20%, os CMVMC aumentam 10% e os gastos com pessoal e os FSE aumentam 20%, o VAL atinge um valor de - €659 187 e a TIR -14,38%. De salientar que este é o cenário mais pessimista no sentido que contempla a redução da atividade e aumento dos gastos. Porém, num cenário totalmente oposto, aumento da atividade da empresa e redução dos gastos, um cenário muito otimista, obtém-se um VAL de €1 093 823,67 e a TIR 23,82%. Desta análise, tendo em linha de conta as variáveis principais do projeto confirma-se, de igual modo por esta via, que o projeto apresenta um considerável risco em não ser rentável.

A simulação de Monte Carlo consiste na realização de uma simulação de números aleatórios para determinar a realidade de determinado projeto, ou seja, neste caso a simulação de Monte Carlo permite determinar a probabilidade de o presente projeto, através de números aleatórios, apresentar um VAL inferior a zero. Com ajuda da ferramenta excel, foram criadas 3 000 interações com números aleatórios entre -1 e 1, sendo feito de seguida a interação de cada variável para se determinar o VAL e a TIR correspondente. As variáveis utilizadas foram as mesmas que foram utilizadas pela análise de sensibilidade, ou seja, o "preço dos serviços prestados", o "preço de custo dos serviços prestados", os "gastos com o pessoal" e os "FSE".

Em função da variável "preço dos serviços prestados", o VAL médio correspondente às 3.000 iterações desta variável é de €226 168, com um desvio padrão de €700 340. O desvio padrão mostra quanto de variação ou dispersão existe em relação ao valor médio. Sendo este valor bastante elevado, significa que os dados tendem a estar longe da média, ou seja, dispersos por uma gama de valores. Estes resultados refletem que a probabilidade de o projeto apresentar um VAL negativo é de 37,34%.
Quanto ao resultado final apresentado pela variável "Preço de Custo", apesar de o VAL médio ser relativamente inferior, ao apresentado anteriormente e o desvio padrão ser bastante menor, a probabilidade de o projeto apresentar um VAL negativo, em função da variação desta variável, é mais reduzido, sendo de apenas 2,87%.

Os gastos com pessoal apresentam, para o projeto, um maior risco de viabilidade económico-financeira, comparativamente ao preço de custo dos produtos de higiene e das refeições. Assim, a probabilidade de este projeto apresentar um VAL negativo tendo em linha de conta a variação dos gastos com pessoal é de 15,37%. Este comportamento é espectável tendo em linha de conta o peso que estes gastos têm no total do volume de negócios, correspondendo a 36,4% quando o peso dos gastos com CMVMC corresponde apenas a 19,9%.

Os fornecimentos e serviços externos são os gastos que apresentam menor risco de o projeto ter um VAL negativo, sendo a probabilidade de isso acontecer praticamente nula 0,31%. Este comportamento não é de estranhar uma vez que estes gastos correspondem apenas a 16,6% do total do volume de negócios.

Deste modo, a simulação de Monte Carlo vem reforçar o elevado risco que o preço dos serviços prestados, bem como os gatos com pessoal, representa para a viabilidade económica e financeira do projeto.

5 Conclusão

A presente investigação teve como principal objetivo analisar a viabilidade económica e financeira de um projeto de investimento aplicado ao terceiro setor. Para tal, foram estudados conceitos sobre a avaliação de projetos, como métodos tradicionais (VAL, TIR e PRI) e métodos dinâmicos (análise de sensibilidade, análise dos cenários e a simulação de Monte Carlo). Para a elaboração do plano de negócios recorreu-se à ferramenta de avaliação de projetos de investimento do IAPMEI com um período previsional de 10 anos (2022-2032).

A ferramenta utilizada ao longo do presente trabalho possibilitou analisar se o investimento é viável ou não. Na ótica da rentabilidade, em termos previsionais e com base nos critérios apresentados, verificou-se que o VAL é superior a zero e a TIR superior à taxa de custo do capital. Conclui-se assim que, o projeto, à taxa de atualização considerada, é capaz de remunerar todo o capital investido e criar um excedente igual ao valor do VAL num montante de €222 961. Assim sendo, considera-se que o

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

investimento é viável e proporciona aos seus investidores, em termos previsionais, uma taxa de rentabilidade superior ao custo do capital médio (2,5%), em virtude de apresentar uma TIR de 7,48%. Relativamente ao PRI atualizado conclui-se que o investimento é recuperado em 9 anos e 10 meses, sendo o valor obtido muito próximo da vida útil considerada para o investimento. De realçar que, por uma questão de prudência, no cálculo do VAL teve-se em linha de conta um valor residual de apenas €290 032 correspondendo ao valor contabilístico do ativo não corrente e ao valor do investimento em NFM do último ano. No entanto, com o passar dos anos os imóveis, por norma, têm tendência a sofrerem uma valorização e não uma desvalorização.

Pela análise de sensibilidade constatou-se que o investimento está exposto a variações das variáveis estimadas, correndo algum risco, principalmente quando se analisa o cruzamento da variável "preço dos serviços prestados" com a variação do "preço de custo" e com a variação dos "salários". A simulação de Monte Carlo permitiu-nos concluir a cerca do risco do projeto através de variáveis aleatórias. Das variáveis estudadas a que apresentou maior risco, ou seja, maior probabilidade de o projeto apresentar um VAL inferior a zero foi a variável "preço dos serviços prestados", com uma probabilidade de 37,34%, sendo que os gastos com pessoal têm uma probabilidade não desprezável de 15,37%. No entanto, apesar do risco associado ao investimento ser elevado somos de opinião que o mesmo deve ser implementado mantendo um controlo muito apertado nas variáveis mais sensíveis.

Como principais limitações na realização deste projeto é de salientar o difícil acesso a toda a informação adequada ao estudo, como orçamentos com maior detalhe e mais concretos. A principal preocupação para o sucesso do projeto é o elevado preço dos quartos que não estão à altura das reformas dos portugueses, sendo este um problema que preocupa a população em geral. Como sugestão para trabalhos futuros e com a implementação do referido investimento, propõe-se a implementação da prática da teoria das opções reais, permitindo estudar opções como por exemplo, a opção de expandir o projeto ou a opção de adiar ou até de abandonar o projeto.

Referências

Afonso, P., & Cunha, J. (2009). Determinants of the use of capital investment appraisal methods: Evidence from the field. *The 2009 European Applied Business Research Conference (EABR)*, (pp. 1–15. Prague. Czech Republic.

Akalu, M. M. (2001). Re-examining project appraisal and control: Developing a focus on wealth creation. *International Journal of Project Management*, 19, 375–383.

Bora, D. B. (2015). Comparison between net present value and internal rate of return. International *Journal of Research in Finance and Marketing*, 5(12), 61–71.

Hermes, N., Smid, P., & Yao, L. (2007). Capital budgeting practices: A comparative study of the Netherlands and China. *International Business Review*, 16, 630–654.

INE. (2020a). Estatísticas Demográficas - 2019. In Instituto Nacional de Estatística (Ed.), Configurações (Issue 25). Anual.

INE. (2020b). Projeções de População Residente 2018-2080. Destaque Informação à Comunicação Social, 1–21.

Jovanović, P. (1999). Application of sensitivity analysis in investment project evaluation under uncertainty and risk. *International Journal of Project Management*, 17(4), 217–222.

Marchioni, A., & Magni, C. A. (2018). Investment decisions and sensitivity analysis: NPVconsistency of rates of return. *European Journal of Operational Research*, 268, 361–372.

Miller, L. T., & Park, C. S. (2002). Decision making under uncertainty - Real options to the rescue? *The Engineering Economist,* 47(2), 105–150.

Portaria n.º 67/2012 de 21 de março do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, Diário da República, 1.ª série — N.º 58 1324 (2012).

Remer, D. S., & Nieto, A. P. (1995). A compendium and comparison of 25 project evaluation tecniques. Part 1: Net present value and rate of return methods. *International Journal of Production Economics*, 42, 79–96.

Savvides, S. (1994). Risk analysis in investment appraisal. *Project Appraisal*, 9(1), 3–18.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Soares, I., Moreira, J., Pinho, C., & Couto, J. (2015). *Decisões de Investimento: Análise Financeira de Projetos* (4.ª edição). Edições Sílabo

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Finanças pessoais: atitude e comportamento de gestão

Personal finance: management attitude and behavior

Catarina Isabel Correia Marinho[1], António Fernandes[2] [0000-0002-6526-9903],
Ana Paula Monte[2] [0000-0001-9936-0142]

a33903@alunos.ipb.pt, antoniof@ipb.pt, apmonte@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. O presente estudo aborda o tema das finanças pessoais, nomeadamente as atitudes e comportamentos dos indivíduos face ao endividamento. Assim, tem-se como objetivo apurar se os conhecimentos apreendidos fazem com que os indivíduos se tornem mais conscientes das suas decisões financeiras. Desta forma, como abordagem metodológica a utilizar para o desenvolvimento do presente estudo de investigação, foi a metodologia quantitativa, através de inquérito por questionário, obtendo-se uma amostra de 422 indivíduos residentes em Portugal Continental e Região Autónoma dos Açores. No processo de recolha de dados foi utilizado o formulário *online*, através do *google* docs, uma vez que existe uma maior veracidade das respostas devido ao anonimato dos inquéritos e ainda pelo facto de este proporcionar grandes amostras e o alcance de amostras geograficamente dispersas. De uma forma geral, os resultados apurados pelo inquérito sugerem que, os portugueses têm atitudes positivas, evidenciando a importância atribuída à poupança e ao planeamento familiar mesmo que os mesmos não sejam feitos com regularidade. Desta forma, é possível afirmar que tais resultados apresentam similaridade com outros estudos já realizados.

Palavras-Chave: Finanças pessoais, finanças comportamentais, poupança, planeamento familiar, endividamento.

Abstract. The present study addresses the topic of personal finance, namely the attitudes and behaviours of individuals in the face of indebtedness. Thus, the objective is to determine whether the knowledge learned makes individuals more aware of their financial decisions. Thus, as a methodological approach to be used for the development of this research, a quantitative methodology was used, through a questionnaire survey, obtaining a sample of 422 individuals residing in Mainland Portugal and the Autonomous Region of the Azores. In the data collection process, an online form was used, through google docs, since there is a greater veracity of the answers due to the anonymity of the surveys and because it provides large samples and the reach of geographically dispersed samples. In general, the results obtained by the survey suggest that, the Portuguese have positive attitudes, evidencing the importance attributed to savings and family planning, even if they are not done regularly. Thus, it is possible to sustain that these results are similar to other studies already carried out.

Keywords: Personal finance, behavioural finance, savings, family planning, indebtedness.

1 Introdução

Atualmente a sociedade tem-se tornado, cada vez mais, consumista sendo desafiada diariamente pela oferta excessiva, chegando por vezes a gastar mais do que as próprias possibilidades. Assim sendo, uma boa gestão das finanças pessoais é essencial para a sustentabilidade financeira das famílias e do próprio país.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A partir dos dados disponibilizados pelo Banco de Portugal (Banco de Portugal, 2019), é possível aferir que o número dos pedidos de empréstimo, por parte das famílias portuguesas, tem vindo a aumentar nos últimos anos. Isto faz com que surja uma forte preocupação no que concerne à possibilidade dos encargos financeiros, associados à dívida, se tenham tornado excessivamente "pesados" nos orçamentos familiares.

Deste modo, o presente estudo aborda o tema das finanças pessoais, nomeadamente as atitudes e comportamentos dos indivíduos face ao endividamento. Assim, tem-se como objetivo apurar se os conhecimentos apreendidos fazem com que os indivíduos se tornem mais conscientes das suas decisões financeiras. Tendo em conta esta problemática, que preocupa toda a sociedade, pretende-se responder às seguintes questões de investigação: (1) Como as famílias fazem a gestão de tesouraria de curto e longo prazo? (2) Como é feito o planeamento financeiro da família? (3) As famílias portuguesas têm consciência do risco associado ao endividamento? (4) Que fatores condicionam o planeamento financeiro das famílias?

O trabalho foi estruturado, além desta introdução, em quatro secções. Na secção que se segue faz-se o enquadramento teórico da problemática em estudo, a destacar a definição dos conceitos de finanças pessoais e das finanças comportamentais para a tomada de decisão financeira, o planeamento financeiro do orçamento familiar e o endividamento e poupança das famílias em Portugal. Na secção 3, descreve-se a metodologia adotada, objetivos e perguntas de investigação formuladas, bem como a descrição do instrumento de recolha de dados. Na secção 4 apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos, caracterizando-se a amostra e analisando os comportamentos de gestão das finanças pessoais dos inquiridos. Por fim, na última secção, sintetizam-se as principais conclusões que se foram retirando ao longo do estudo com referência a algumas limitações, bem como possíveis linhas de investigação futura, extraindo-se algumas ilações teóricas mais abrangentes sobre a problemática em estudo.

2 Enquadramento teórico

2.1 As finanças pessoais e as finanças comportamentais na tomada de decisão financeira

Para Garman e Forgue (2017), as finanças pessoais podem ser consideradas como o estudo de recursos pessoais e familiares, que são relevantes para o alcance do sucesso financeiro. Este tema implica ainda o modo como os indivíduos gastam, poupam, protegem e investem os seus recursos financeiros. Uma boa compreensão da temática permite ao cidadão um melhor desempenho para enfrentar os desafios financeiros, as responsabilidades e as oportunidades que possam vir a surgir ao longo do tempo.

O objeto de estudo das finanças pessoais passa pela análise da capacidade de financiamento, que os indivíduos dispõem, aquando da aquisição de bens e serviços necessários à satisfação das suas necessidades e desejos individuais. Posto isto, é necessário tratar esta temática como uma área de conhecimento sistemático e transmissível, no âmbito da ciência económica (Pires, 2007). Numa sociedade em que as trocas comerciais são essenciais, as finanças pessoais vêm ajudar o agregado familiar a compreender melhor como gerir as suas economias, de modo a obterem o acesso a bens e serviços com a finalidade de alcançarem a poupança. Ou seja, o problema das finanças pessoais passa por obter um equilíbrio entre as receitas e as despesas adequando, deste modo, o consumo às necessidades e disponibilidades.

Dentro da temática das finanças pessoais, o contexto individual é importante, uma vez que há muitas decisões que um indivíduo assume inteiramente para benefício próprio ou gratificação pessoal, mas que podem ser influenciadas pela família e pela sociedade (como por exemplo consumos relacionados com lazer, abrir uma conta bancária ou obter um empréstimo), porém essas decisões são da sua inteira responsabilidade (OCDE, 2012).

Para Pires (2007), o objetivo das finanças pessoais é assegurar que as despesas do indivíduo, ou família, sejam sustentadas por recursos obtidos de fontes sobre as quais tenham controle, de modo a garantir a independência de recursos de terceiros, que têm custo e às vezes estão indisponíveis quando mais se precisa deles; as despesas sejam distribuídas proporcionalmente às receitas ao longo do tempo, ou seja, que haja um equilíbrio entre o consumo e a poupança; sendo inevitável a utilização de recursos de terceiros, que sejam tomados ao menor custo e pelo menor tempo possível; as metas pessoais possam

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

ser atingidas mediante a compatibilização entre o querer (necessidades, principalmente desejos) e o poder (capacidade de compra); o património pessoal cresça ao máximo, ampliando a independência financeira e a necessidade de trabalhar para terceiros ou tomar recursos emprestados para finalidades de consumo.

A gestão das finanças pessoais é essencial para os membros do agregado familiar poderem gerir, de uma maneira mais acertada, os seus rendimentos e controlar melhor as suas despesas familiares permitindo, desta forma, poupar de modo a prevenir imprevistos e possibilitar a realização de novos investimentos. Uma boa gestão do orçamento familiar permite garantir, aos particulares, a segurança necessária para obter bens necessários. Neste contexto, surge a noção de decisão financeira que se refere às opções capazes de criar impacto a nível financeiro do consumidor. Assim, as grandes decisões financeiras referem-se à "alocação de recursos em itens de valor elevado, como planos de saúde, contratação de empréstimos, realização de investimentos e aquisição de produtos financeiros complexos" (Marques, Takamatsu, & Avelino, 2018, p.824).

Segundo o Banco de Portugal (2016, p.17) "a gestão apropriada das finanças pessoais tem benefícios diretos para os indivíduos, mas a escolha criteriosa de produtos financeiros contribui também para a estabilidade do sistema financeiro". Assim, de modo a promover uma melhor gestão das finanças pessoais é de salientar a importância da educação financeira, uma vez que esta é considerada, fundamental, para promover um melhor controlo das finanças pessoais, bem como permitir evitar problemas financeiros futuros, que podem não só prejudicar os cidadãos de uma forma isolada, mas também a sociedade em geral.

A recente crise financeira e o atual ambiente turbulento financeiro global vieram destacar a importância da literacia financeira, não apenas de uma perspetiva individual, mas também numa perspetiva global e económica. Neste sentido, a literacia financeira não é apenas importante a nível individual, influenciando as decisões das famílias sobre a sua gestão financeira, mas também a nível global, com consequências para a estabilidade da economia geral (Lusardi, 2019).

Em consequência da pandemia associada à Covid-19, as famílias portuguesas vêm-se perante um novo cenário de recessão económica à escala global que afetou, de forma e intensidade diferente, famílias de todas as classes sociais. O grau de imprevisibilidade deste fenómeno fez com que muitos dos particulares não conseguissem fazer face às despesas do dia-a-dia. Em contrapartida, o impacto desta crise pandémica demonstrou que, é possível viver com níveis de consumo mais baixos, ou seja, evitar gastos com bens supérfluos.

A tomada de decisão por parte dos indivíduos pode ser influenciada por diversos fatores e entre eles fatores psicológicos e comportamentais (como emoções), que não apenas a racionalidade económica. Baker e Nofsinger (2010) referem que as finanças comportamentais são uma temática relativamente recente, mas de rápida expansão, uma vez que consegue explicar as decisões económicas dos indivíduos, ao associar a psicologia comportamental e cognitiva com a economia e a moderna teoria financeira (que os autores designaram por finanças tradicionais). Para Shefrin (2009) a origem da crise financeira que eclodiu no início de 2008 é essencialmente de caracter psicológico e comportamental. A crise, que se instalou em Portugal e que ainda hoje é visível em diferentes setores da sociedade, veio comprovar que o Homem é um ser com racionalidade limitada e influenciado por emoções.

No que concerne à teoria financeira tradicional, os indivíduos são considerados racionais, contrariamente às finanças comportamentais, onde os indivíduos tendem a afastar-se da racionalidade, uma vez que as suas decisões têm por base fatores de carácter psicológico (Ferreira, 2013). Neste seguimento, as finanças comportamentais surgem essencialmente com o objetivo de complementar algumas limitações dos modelos estudados nas finanças tradicionais. Esta temática, relativamente recente, compreende uma série de aspetos como o comportamento, as expectativas, as motivações, as necessidades materiais e psicológicas dos indivíduos, entre outros (Ferreira, 2013). As finanças comportamentais tentam assim resolver essas inconsistências, nas explicações baseadas no comportamento humano, tanto individualmente como em grupo.

Deste modo, é evidente a relevância da utilização das finanças comportamentais, para o estudo das decisões financeiras, na gestão do orçamento familiar, de modo a permitir um melhor controlo sistemático das finanças pessoais. Por outras palavras, as decisões financeiras, tal como o nível de consumo e o nível de poupança, resultam da combinação de fatores externos, tais como a política, a economia e o comportamento da sociedade. Andrikopoulos (2011) defende que, as tomadas de decisão

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

de investimento dos indivíduos são baseadas nos valores ou julgamentos pessoais que, por sua vez, são influenciados pelo controlo, conhecimento e experiências passadas.

Kahneman e Tversky (1979), pioneiros das finanças comportamentais, desenvolveram um modelo alternativo denominado "*Prospect Theory*", a qual evidencia que o ser humano é avesso ao risco. Ou seja, se num mesmo investimento forem dadas duas hipóteses de escolha a um indivíduo, uma que envolva ganhos certos e outras perdas possíveis o indivíduo tem tendência a escolher os ganhos certos. Os mesmos autores explicam ainda que, essa tendência, denominada de efeito de isolamento, leva a preferências inconsistentes quando a mesma opção é apresentada de formas diferentes. Nesta teoria, o valor é atribuído a ganhos e perdas e não a ativos finais, na qual as probabilidades são substituídas por pesos de decisão.

Neste contexto, o conceito de "aversão à perda", contraria as teorias económicas que defendem que, quando se faz um investimento, deve-se arriscar quando se está a ganhar e ser mais avesso ao risco quando se está a perder. Deste modo, os indivíduos demonstram assim que possuem limitações na sua capacidade racional, tanto emocionais como cognitivas e sociais, visto que, posteriormente irá afetar o processo de tomada de decisões em investimentos (Kahneman & Tversky, 1979). Estes autores afirmam ainda que, a prevalência de aversão ao risco é talvez a melhor conceptualização conhecida sobre escolhas arriscadas. No seguimento, os autores definem ainda os ganhos e as perdas através das quantias que são obtidas ou pagas através dos consumidores. Kahneman e Tversky (1979) mostram que, muitas vezes, as escolhas dependem da maneira como um problema é apresentado, assim como das características objetivas do mesmo. O objetivo desta teoria recai na descrição ou previsão do comportamento, sem caraterizar o comportamento ideal dos indivíduos.

2.2 O planeamento financeiro familiar ou pessoal

O planeamento financeiro consiste na forma como cada pessoa e/ou família gere os seus rendimentos e relaciona-se com os objetivos de vida de cada um e/ou agregado familiar. Ou seja, significa saber instituir e adotar uma estratégia, seja a curto, médio ou a longo prazo, com a finalidade de "acumular bens e valores que irão formar o património de uma pessoa e/ou família" (Cenci, Pereira, & Barichello, 2015, p.93). O planeamento financeiro tem de permitir a adequação do rendimento familiar às necessidades do agregado, eliminar gastos supérfluos e compreender o planeamento de compras futuras, para evitar o gasto com juros excessivos que restringem o poder de compra do consumidor (Halles, Sokolowski, & Hilgemberg, 2008).

No que se refere às decisões de consumo possíveis, cada pessoa procura ajustar, dentro do seu orçamento, as necessidades de consumo individuais, "empenhando-se em garantir a combinação que gere o maior bem-estar familiar" (Marques, Takamatsu & Avelino, 2018, p.821). De acordo com as mesmas autoras, a gestão financeira das famílias configura-se como uma tarefa que ajuda as pessoas na manutenção do orçamento e na criação de reservas. Estas referem ainda que "o comportamento do consumidor é visto como capaz de gerar consequências pessoais e no agregado familiar, refletindo na economia, por meio, por exemplo, da adimplência ou da inadimplência de um segmento" (Marques, Takamatsu & Avelino, 2018).

O planeamento financeiro pessoal e familiar configura-se como "a explicitação das formas como se viabilizarão recursos necessários para atingir os objetivos almejados. A compreensão da realidade financeira, as necessidades da família, a priorização dessas necessidades, por um lado, e a quantificação dos recursos disponíveis para satisfazê-las (salário, alugueres, rendimentos financeiros, etc.), por outro lado, facilitam a elaboração desse planeamento" (Cherobim & Espejo, 2011, p.30).

2.3 O endividamento e poupança das famílias em Portugal

Como foi referido anteriormente um dos aspetos a ter em atenção nas finanças pessoais é o nível de endividamento dos indivíduos, e por consequência das famílias. Para Marques e Frade (2000), o endividamento é definido como o saldo devedor de um agregado familiar. Sendo que este saldo devedor pode resultar de um ou mais compromissos de crédito em simultâneo utilizando-se, assim, o conceito de multiendividamento. Segundo os mesmos autores, a principal fonte de endividamento provém do crédito cedido a particulares, fazendo com que esta temática lhes seja constantemente associada. Contudo, o endividamento pode advir de outros fatores, como a má administração financeira, a inexistência de uma reserva de emergência, o consumo excessivo, por motivos de saúde, entre outros.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O endividamento das famílias resulta assim de desequilíbrios entre o que as famílias recebem e o que gastam provocando, deste modo, uma má gestão por parte do agregado familiar. Todavia, o endividamento está também associado aos empréstimos cedidos por parte das instituições bancárias. Assim sendo, a problemática deste conceito surge quando as famílias não conseguem satisfazer as suas obrigações. Diversos autores associados ao estudo (*e.g.* Rinaldi & Sanchis-Arellano, 2006; Meng & Hoang, 2013) defendem que o endividamento é influenciado por diversos fatores desde psicológicos, comportamentais, demográficos, sociais e económicos.

Segundo o Banco de Portugal (2019), no que concerne à evolução esperada, para o consumo dos particulares e para o investimento, prevê-se que o endividamento dos particulares diminua ao longo do tempo, embora a um ritmo mais lento do que o observado nos últimos anos. Apesar do nível de endividamento, ainda que tendencialmente tenha diminuído, continua a apresentar níveis elevados, mostrando-se assim preocupante do ponto de vista individual e coletivo. A taxa de famílias com endividamento apresenta uma tendência decrescente com a idade da pessoa de referência, o que poderá ser justificado, segundo Costa e Farinha (2012, p.142), com "o facto das famílias mais jovens terem maior necessidade/oportunidade de recorrer ao crédito dado terem rendimentos atuais inferiores aos rendimentos esperados e uma maior esperança de vida". Todavia, ainda segundo as mesmas autoras, "a participação no mercado de dívida dos agregados muito jovens é menor do que a da segunda classe etária" (Costa & Farinha, 2012, p.142). Sendo este um comportamento que parece "refletir a maior incerteza quanto aos rendimentos futuros dos agregados familiares muito jovens, que levará a uma menor procura e/ou oferta do crédito hipotecário, o qual nestas idades está em geral associado à aquisição da primeira habitação" (Costa & Farinha, 2012, p. 142). Neste contexto, é necessário proceder à elaboração e adoção de medidas políticas de modo a prevenir ou corrigir problemas que possam surgir através do endividamento dos particulares.

O sobre endividamento refere-se à situação em que a pessoa declara ser incapaz de pagar as suas obrigações, como a renda, a água e a eletricidade, em decorrência de encargos com dívida, previstos ou não (European Commission, 2010). O uso consistente dos termos 'sobre endividado', 'dívida a serviços de consultoria' e 'procedimentos de liquidação de dívidas' é um desafio no contexto nacional e internacional. A pessoa ou família sobre endividada é a que se revela incapaz de fazer pagamentos relacionados com compromissos, que incluem despesas de consumo ou prestações associadas a dívidas com instituições financeiras. Contudo, podem ainda incluir pagamentos de aluguer, contas de serviços públicos, contas de internet ou de telefone, contas de saúde ou seguro de saúde, impostos, multas e empréstimos de familiares ou amigos. O sobre endividamento não significa uma ocasional falta de pagamento ou dificuldade de pagamento, mas problemas de pagamento bastante mais estruturais; por exemplo, quando existem vários meses de atraso de pagamentos de serviços públicos. Alguém com uma grande hipoteca, mas com rendimento suficiente para fazer os respetivos pagamentos, pode estar em risco de ficar sobre endividado, mas tal pessoa não é considerada sobre endividada no significado dos termos anteriormente apresentados. Em contraste, alguém sem empréstimos de instituições financeiras, mas que tem pagamentos de serviços públicos em atraso, poderá ser considerado como sobre endividado (Eurofound, 2020).

Monteiro (2015) analisou os fatores explicativos do sobre endividamento das famílias portuguesas e a respetiva gravidade, tendo observado que o tipo de instituição bancária, a priorização dos créditos, a disponibilidade financeira do consumidor e o rendimento figuram como os determinantes de maior relevância na probabilidade e extensão do sobre endividamento, sendo as famílias lisboetas as que patenteiam uma maior extensão de sobre endividamento, destacando-se, assim, o impacto da urbanidade no sobre endividamento. Os estudos sobre o endividamento das famílias em Portugal são escassos e revelam pouca profundidade e capacidade de extrapolação de dados, apesar de algumas estatísticas, o que apenas possibilita que se faça uma aproximação com indicadores indiretos. Como se pode observar na Figura 3, o endividamento, face ao rendimento disponível, tem vindo a aumentar desde 2019 e continua significativamente elevado.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

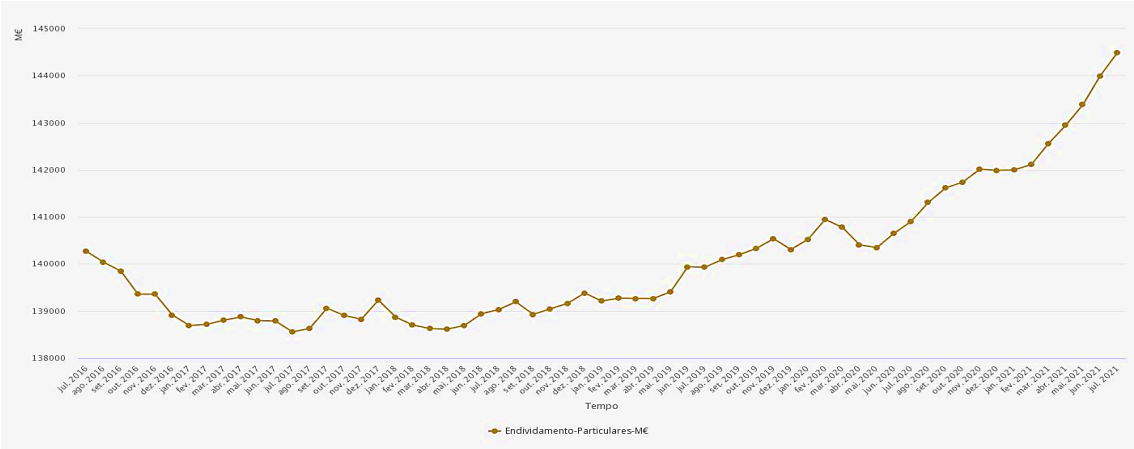


Figura 3: Evolução do endividamento dos particulares (2016-2021).
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Banco de Portugal (2021b).

Se o endividamento é tão elevado, espera-se que a taxa de poupança seja relativamente diminuta; mas em comparação com a restante Área Euro, pode-se verificar que é significativamente menor e que tem vindo a reduzir conforme é apresentado na Figura 4.

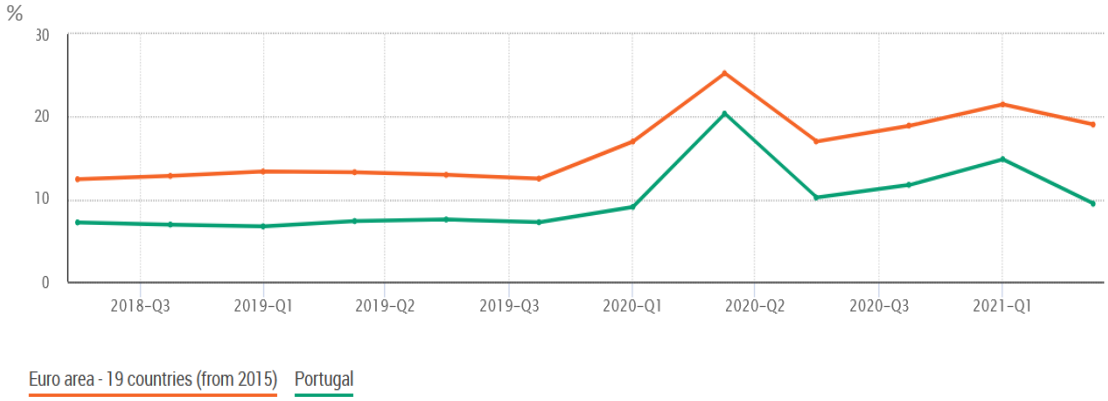


Figura 4: Taxa de poupança dos particulares: Portugal versus Área Euro (dados quadrimestrais de 2018-2021).
Fonte: Elaboração própria com bases nos dados do Eurostat (2021).

Certamente, a redução desses valores de poupança leva à diminuição da resiliência dos particulares em caso de imprevistos, nomeadamente a situação de desemprego, fazendo com que tenham de recorrer ao endividamento como meio de fazer face às despesas correntes. Por conseguinte, a combinação de baixos rendimentos, elevado endividamento e reduzida poupança, acaba por fazer com que os portugueses fiquem em situação de sobre endividamento e de presumível incumprimento, resultando em consequências quer para os visados, quer para a sociedade em geral, uma vez que se trata de um fenómeno sistémico (Banco de Portugal, 2021a).

Não obstante o volume de empréstimos concedidos, particularmente e maioritariamente para aquisição de habitação, as famílias acabam por entrar em incumprimento nos créditos ao consumo e restantes empréstimos, numa proporção consideravelmente superior à verificada no crédito à habitação, como se pode verificar na Figura 5.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

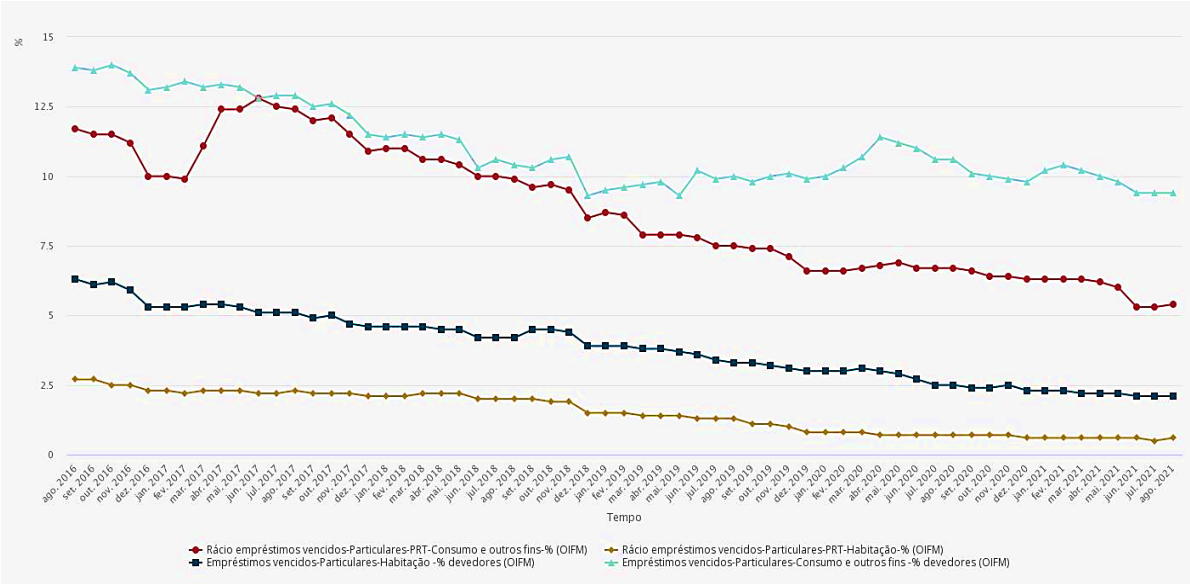


Figura 5: Evolução do crédito vencido das famílias portuguesas (2016-2021).
Fonte: Elaboração própria com bases nos dados do Banco de Portugal (2021b).

De acordo com os dados publicados pelo Banco de Portugal (2021a), a taxa de poupança das famílias em Portugal tem vindo a aumentar desde o início da pandemia, sendo que, não se encontravam valores de poupança tão altos desde 2002. Este facto pode advir da exposição elevada ao risco no mercado que consequentemente direcionou as famílias a aumentarem as suas poupanças por segurança. Por outro lado, segundo o Banco de Portugal (2021a) prevê-se que essa mesma taxa reduzirá gradualmente, atingindo, em 2023, valores próximos dos pré-pandémicos, sendo que a taxa de poupança das famílias em Portugal representava uma das mais baixas da Europa. Uma parte das famílias portuguesas, ao pedir ajuda à Deco Proteste, aponta como principal causa a falta de condições de trabalho (baixo rendimento), pois este facto não lhes permite fazer poupanças e, consequentemente, conduz ao sobre endividamento. Para Ribeiro (2019), os principais problemas, no que diz respeito à poupança, são o baixo rendimento dos portugueses, as taxas de juro próximas de zero, a falta de incentivos e uma elevada iliteracia financeira. Após os factos explanados é de referir a importância de reverter esta tendência de grande afastamento da taxa de poupança dos portugueses face à média europeia. Por este facto, é necessário que haja um equilíbrio económico e financeiro. Nos dias de hoje, vivemos num período consumista na qual os cidadãos têm dificuldade em priorizar as suas necessidades quando adquirem os bens.

3 Metodologia

Tendo em consideração que o objetivo principal deste estudo visa um melhor conhecimento sobre as finanças pessoais das famílias portuguesas, nomeadamente quanto às atitudes e comportamentos em relação ao endividamento, este apoiou-se num conjunto de perguntas de investigação (Pi):

Pi 1 - Como as famílias fazem a gestão de tesouraria de curto e longo prazo?
Pi 2 - Como é feito o planeamento financeiro da família?
Pi 3 - As famílias portuguesas têm consciência do risco associado ao endividamento?
Pi 4 - Que fatores condicionam o planeamento financeiro das famílias?

Como instrumento de recolha de dados utilizou-se o inquérito por questionário, elaborado para o efeito (*ad hoc*), tendo como referência o Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa realizado pelo Banco de Portugal em 2010 (Banco de Portugal, 2011). Este é composto por 21 questões, fechadas e abertas, das quais 14 permitem recolher informação acerca das atitudes e comportamento de gestão e 7 permitem traçar um perfil sociodemográfico dos participantes. Como forma de avaliar cada item das questões 12, 13 e 14 foram utilizadas duas escalas de *Likert* com cinco

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

pontos, uma de importância onde: 1 - nada importante; 2 - pouco importante; 3 - neutro; 4 - importante; 5 - muito importante e outra de frequência em que: 1 - nunca; 2 - raramente; 3 - as vezes; 4- muitas vezes; 5 – sempre. No processo de recolha de dados foi utilizado um formulário *online* através do *google docs*, uma vez que existe uma maior veracidade das respostas devido ao anonimato dos inquéritos e ainda pelo facto de este proporcionar grandes amostras geograficamente dispersas. O questionário foi difundido via internet através de redes sociais e contactos pessoais de forma a maximizar a taxa de respostas, entre 15 de setembro e 20 de outubro de 2020, à população portuguesa (Portugal Continental e Região Autónoma dos Açores) com idade igual ou superior a 16 anos. A amostra é, pois, do tipo não probabilístico, por conveniência, constituída por 422 participantes.

O tratamento de dados foi efetuado recorrendo aos programas Microsoft Excel® e *Statistical Package for the Social Science* (IBM® SPSS® *Statistics*) – versão 25. Para dar resposta ao objetivo principal e validar as hipóteses de investigação, procedeu-se à análise descritiva dos dados recolhidos, à análise correlacional.

4 Apresentação e análise dos resultados

4.1 Caracterização da amostra

No total da amostra (n=422 participantes), o sexo feminino é o predominante (58,5%). A maioria dos inquiridos enquadra-se no grupo etário dos 25-39 anos (33,9%), seguindo-se os que possuem idade compreendida entre os 40 aos 54 anos (30,1%). Maioritariamente, os participantes residem na região Norte (63,3%), seguido da região Centro (26,1%) e da região de Lisboa e Vale do Tejo (10%), os restantes distribuíram-se pelas restantes regiões geográficas de Portugal continental e das regiões autónomas. Quanto à situação laboral, mais de metade dos inquiridos da amostra (60,9%) encontram-se ativos, a trabalhar por conta de outrem, 7,1% trabalha por conta própria e 14% não estão ativos, são estudantes a tempo inteiro. Constata-se que predominam os participantes com a licenciatura completa (38,2%), com destaque também para os que têm o ensino secundário (12.º ano atual) (31,5%), seguido dos que possuem mestrado ou doutoramento (27,7%). Prevalecem os sujeitos da amostra a coabitar com o cônjuge/companheiro(a) (41,7%), seguidos dos que coabitam com familiares (37,4%). Apura-se que 31,1% dos participantes têm um agregado familiar de 4 elementos, secundados pelos de 3 elementos (27,1%) (ver Figura 6).

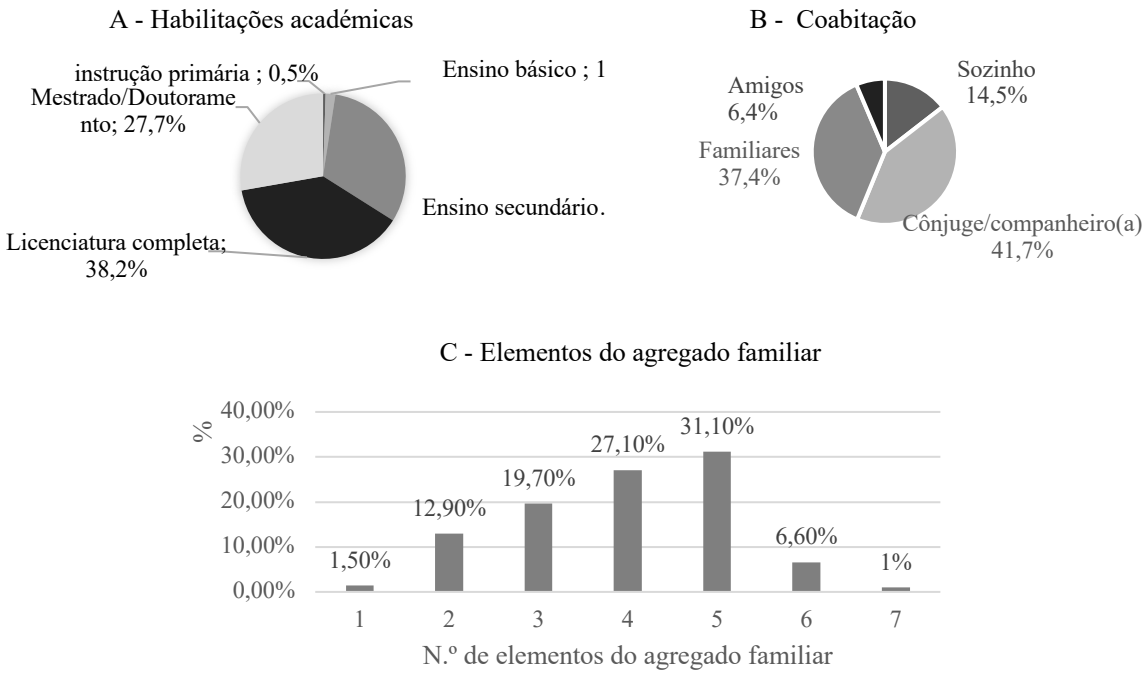


Figura 6: Caracterização sociodemográfica dos inquiridos.
Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4.2 Atitudes e comportamentos de gestão face às finanças pessoais

As perguntas formuladas aos entrevistados permitiram apurar um conjunto de indicadores sobre os comportamentos, atitudes e conhecimentos financeiros da população portuguesa face às suas finanças pessoais. Em conformidade com os dados obtidos, os principais responsáveis pela gestão do orçamento do seu agregado familiar são os próprios (49,3%), sendo também expressivo o percentual dos que refere que não há responsável principal, sendo a gestão feita em conjunto com todos os elementos do agregado familiar (29,1%) (ver Tabela 7).

Tabela 7: Responsável pela gestão do orçamento do agregado familiar.

	n	**%**
O entrevistado	208	49,3
Outra pessoa (cônjuge/companheiro(a), familiar)	91	21,6
Não há responsável principal, a gestão é feita em conjunto com todos os elementos do agregado familiar	123	29,1

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode ver na Tabela 8, de um modo geral prevalecem os participantes que classificam o seu conhecimento para gerir as suas finanças pessoais como "bom" (42,9%), seguindo-se os que o classificam como "médio" (34,4%). Tendo em conta os escalões etários, nota-se que os inquiridos mais jovens (escalão dos 18 a 24 anos) são os que indicaram que possuíam muito pouco ou pouco conhecimento para gerir as finanças pessoais (somam 20,9% dos inquiridos desta faixa etária) e 36,5% destes afirmaram que possuíam conhecimento médio. Os inquiridos da faixa etária de 70 ou mais anos maioritariamente classificam o seu conhecimento para gerir as suas finanças pessoais como "médio" (75,0%). As restantes faixas etárias classificaram maioritariamente (superior a 50%) o seu conhecimento para gerir as finanças pessoais como bom ou muito bom.

Tabela 8: Relação entre a faixa etária e o grau de conhecimento de gestão das finanças pessoais

			Conhecimento para gerir as Finanças Pessoais					
			Muito pouco	Pouco	Médio	Bom	Muito Bom	Total
Idade (faixa etária)	18 a 24 anos	n	3	21	42	38	11	115
		% em Idade	2,6%	18,3%	36,5%	33,0%	9,6%	100,0%
	25 a 39 anos	n	2	7	44	62	28	143
		% em Idade	1,4%	4,9%	30,8%	43,4%	19,6%	100,0%
	40 a 54 anos	n	0	4	47	62	14	127
		% em Idade	0,0%	3,1%	37,0%	48,8%	11,0%	100,0%
	55 a 69 anos	n	1	0	9	18	5	33
		% em Idade	3,0%	0,0%	27,3%	54,5%	15,2%	100,0%
	70 ou superior	n	0	0	3	1	0	4
		% em Idade	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Total		n	6	32	145	181	58	422
		% em Idade	1,4%	7,6%	34,4%	42,9%	13,7%	100,0%

Notas: n – valor absoluto; % em Idade – valor relativo em função da faixa etária

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar na Figura 7, verifica-se que 45,3% dos inquiridos da amostra deixam na sua conta habitual (à ordem) o dinheiro que ganham/recebem, para o poder gastar mais tarde, destacando-se também os que o deixam na conta habitual (à ordem), para mais tarde fazer um depósito a prazo ou outra aplicação financeira (40,8%). Na opção "outra", foram dadas diversas respostas por parte dos inquiridos que perfizeram um total de 2,1%, incluindo nomeadamente: aplicação mensal nos

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

gastos de alimentação, habitação, carros, etc.; deixo na conta habitual (à ordem); depósito e pagar contas; fica na conta à ordem para ir pagando as contas durante o mês; gasto uma parte e a outra faço poupança; Investimento; pago logo as despesas todas; passo algum para a conta poupança e deixo o resto na conta à ordem; poupo e quando tenho uma quantia razoável meto a prazo.

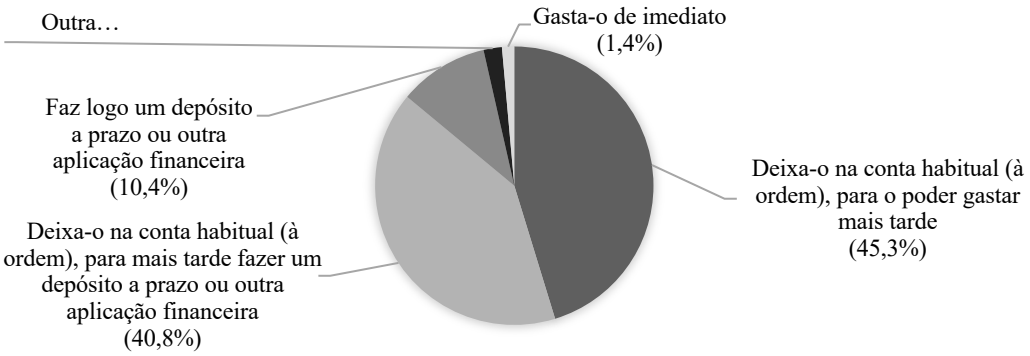


Figura 7: Gestão de rendimentos.
Fonte: Elaboração própria.

No que se refere aos hábitos de poupança (ver Tabela 9), verifica-se que mais de metade dos inquiridos costuma fazer poupança regularmente (60,66%), dos quais 54,7% afirma que investe a poupança em aplicações financeiras. De referir ainda que, 28,9% dos inquiridos dizem que fazem poupança irregularmente e 53,3% destes investe-a em aplicações financeiras. Note-se que no todo, 50,7% dos inquiridos tem aplicações financeiras.

Tabela 9: Hábitos de poupança e Aplicações Financeiras,

			Aplicações financeiras		**Total**
			Sim	Não	
Hábitos de poupança	Sim, regularmente	n	140	116	256
		% hábitos poupança	54,7%	45,3%	100,0%
	Sim, irregularmente	n	65	57	122
		% hábitos poupança	53,3%	46,7%	100,0%
	Não	n	9	35	44
		% hábitos poupança	20,5%	79,5%	100,0%
Total		n	214	208	422
		% hábitos poupança	50,7%	49,3%	100,0%

Notas: n – valor absoluto; % hábitos de poupança – valor relativo em função dos hábitos de poupança.

Fonte: Elaboração própria.

Para verificar se existe associação entre os hábitos de poupança e as aplicações financeiras foi aplicado o teste do Qui-quadrado (χ^2) de independência, com nível de significância de 0,05. O resultado alcançado ($\chi^2(2)=18{,}057$; *p-value*<0,001), mostra que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, a um nível de significância de 5%, os hábitos de poupança e a variável aplicações financeiras estão associadas. Assim um individuo ao ter hábitos de poupança tende a fazer aplicações financeiras.

Quanto aos produtos financeiros, que os participantes detêm e utilizam como meio de aplicação das suas poupanças, a maioria referiu outros (44,3%), seguindo-se os que indicaram os depósitos a prazo garantido (25,6%), as contas poupança habitação (8,3%) e os planos poupança reforma (7,6%). De salientar ainda que, ao analisar os produtos financeiros detidos como meio de aplicação das poupanças em função do nível de escolaridade, destaca-se que os inquiridos com ensino básico investem em depósitos bancários a prazo garantidos (50%), em fundos de investimento (37,5%) e em obrigações de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

empresas (12,5%). Os inquiridos com o secundário e com ensino superior indicaram outros produtos financeiros (com 36,5% a 55,6%), seguido dos depósitos bancários a prazo garantido (variando entre 23,3% e 27,3%). Tendo em conta o nível de escolaridade com maior percentagem de inquiridos - licenciatura completa (38,2%), verifica-se uma diversidade respostas, além das mais frequentes já referidas, há ainda 9,3% que possuem planos poupança reforma, 6,2% que possuem contas poupança habitação e 4,3% de ações (ver Tabela 10).

Tabela 10: Relação entre o nível de escolaridade e os produtos financeiros usados na aplicação das poupanças.

			Produtos financeiros detidos e utilizados como meio de aplicação das poupanças									Total
			Outros	Ações	OT	CA	OE	FI	DBPG	CPH	PPR	
Nível de escolaridade	Sem instrução primária	n	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
		% NE	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0	100%
	Instrução primária (4.º ano atual)	n	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		% NE	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	Ensino básico (9.º ano atual)	n	0	0	0	0	1	3	4	0	0	8
		% NE	0%	0%	0%	0%	12,5%	37,5%	50%	0%	0%	100%
	Ensino secundário (12.º ano atual)	n	47	12	3	4	1	8	31	17	10	133
		% NE	35,3%	9%	2,3%	3,0%	0,8%	6,0%	23,3%	12,8%	7,5%	100%
	Licenciatura completa	n	74	7	1	4	2	4	44	10	15	161
		% NE	46,0%	4,3%	0,6%	2,5%	1,2%	2,5%	27,3%	6,2%	9,3%	100%
	Mestrado/ Doutoramento	n	65	4	1	2	1	1	29	7	7	117
		% NE	55,6%	3,4%	0,9%	1,7%	0,9%	0,9%	24,8%	6%	6%	100%
Total		n	187	24	5	10	5	16	108	35	32	422

Notas: n – valor absoluto; % NE – valor relativo em função do nível de escolaridade: OT - Obrigações do tesouro; CA - Certificados de aforro; OE - Obrigações de empresas; FI - Fundos de investimento; DBPG - Depósitos bancários a prazo garantidos; CPH - Conta poupança habitação; PPR - Planos de poupança reforma.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente às motivações para a poupança, a pergunta do questionário "Qual a principal razão que o/a leva a fazer poupanças?" permitia a escolha de múltiplas opções, pelo que foram obtidas diversas respostas que não se encontram descritas na Tabela 11, a qual exibe apenas as respostas mais frequentes. Verifica-se assim que a principal razão para poupar mais frequentemente, indicada pelos inquiridos, (23,6%) está relacionada com a intenção de aproveitar os benefícios fiscais (ex. juros), seguindo-se com 20% o motivo "para utilizar mais tarde na reforma/ aposentação", destacando-se ainda com 18,1% dos participantes a razão "para despesas com educação do próprio ou dos descendentes" (ver Tabela 11).

Tabela 11: Motivações para poupança (razões mais frequentes).

	n	**%**
Para aproveitar benefícios fiscais (ex. juros)	397	23,6
Para despesas futuras não regulares (ex. férias, viagens, ...)	238	14,1
Para aquisição de bens duradouros (casa, mobília, eletrodomésticos, meio de transporte, ...).	227	13,5
Para despesas com educação do próprio ou dos descendentes	304	18,1
Para fazer face a despesas imprevistas	180	10,7
Para utilizar mais tarde na reforma/ aposentação	337	20,0

Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

De forma a analisar a relação entre as variáveis "grau de conhecimento para gerir as finanças pessoais", "idade-faixa etária", "Nível de escolaridade", "Produtos financeiros detidos e utilizados em aplicação das poupanças", "Hábitos de poupança" e "Situação laboral", calculou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* entre as variáveis, cujos resultados se apresentam na Tabela 12. Observa-se que as variáveis "idade (faixa etária)" e "conhecimento para gerir as finanças pessoais" estão positivamente relacionadas entre si (e estatisticamente significativa), isto é, quanto maior é a idade, maior é o grau de conhecimento de gestão das finanças pessoais. No que diz respeito às variáreis "produtos financeiros detidos e utilizados em aplicação das poupanças" e "nível de escolaridade" estão significativamente relacionadas entre si, mas de forma negativa, ou seja, um maior nível de escolaridade não significa que detenha mais produtos financeiros como meio de poupança. Por fim quanto às variáveis "situação laboral" e "hábitos de poupança" não estão significativamente relacionadas entre si.

Tabela 12: Correlação de Pearson entre variáveis.

		A	B	C	D	E	F
A	Cor. *Pearson*	1					
	Sig. (bilateral)						
	n	422					
B	Cor. *Pearson*	**0,153****	1				
	Sig. (bilateral)	0,002					
	n	422	422				
C	Cor. *Pearson*	0,169**	0,071	1			
	Sig. (bilateral)	<0,001	0,143				
	n	422	422	422			
D	Cor. *Pearson*	0,015	-0,098*	**-0,127****	1		
	Sig. (bilateral)	0,751	0,045	0,009			
	n	422	422	422	422		
E	Cor. *Pearson*	-0,165**	0,084	-0,228**	0,052	1	
	Sig. (bilateral)	0,001	0,083	<0,001	0,288		
	n	422	422	422	422	422	
F	Cor. *Pearson*	-0,169**	-0,261**	-0,251**	-0,023	**0,052**	1
	Sig. (bilateral)	<0,001	<0,001	<0,001	0,634	0,287	
	n	422	422	422	422	422	422

Notas: A - Conhecimento para gerir as Finanças Pessoais; B - Idade (faixa etária); C - Nível de escolaridade; D - Produtos financeiros detidos e utilizados em aplicação das poupanças; E - Hábitos de poupança; F - Situação laboral; Cor. Pearson - Correlação de Pearson; Sig. (bilateral) – valor de prova; **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral); *. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre a razão de fazerem poupança, os inquiridos podiam selecionar uma ou mais opções em simultâneo. A opção mais frequente foi de que "o seu rendimento não o permite" (18,7%), o que de facto era a resposta expectável uma vez que na fundamentação teórica foi referido que os rendimentos reduzidos em Portugal fazem com que os indivíduos não consigam constituir poupança. A opção "Faz despesas não planeadas – por impulso" é a segunda mais frequente (4,0%), seguindo-se a opção "não considera uma prioridade" (2,8%).

Relativamente ao planeamento das despesas mensais do agregado familiar, constata-se que 47,2% dos inquiridos responderam "por vezes faço registo das despesas e gastos", 30,1% respondeu "não sinto qualquer necessidade de registar os seus gastos e outras despesas mensais" e 22,7% respondeu que registava os gastos e receitas no final do mês. A maioria dos participantes (78,4%) confirmaram que se hoje tivessem uma despesa inesperada, de montante equivalente ao seu rendimento mensal, conseguiriam pagá-la sem pedir dinheiro emprestado, enquanto 13,7% referiram que não e 7,8% assinalaram que não sabem. Verifica-se ainda que mais de metade da amostra (59,0%) refere que o saldo médio da sua conta à ordem é superior ao seu vencimento, contrariamente a 41,0% que admitem que não.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Questionados sobre a importância atribuída ao planeamento das despesas e poupança, solicitou-se aos participantes que classificassem vários itens abaixo de acordo com uma escala entre "nada importante" a "muito importante" relativa ao nível de importância que lhes atribui ao planeamento de despesas e poupança, tendo sido dado várias hipóteses de resposta. Como se pode observar na Figura 8, a grande maioria (73,9%) atribuiu muita importância ao gastar menos do que ganha; 61,4% consideram muito importante fazer uma poupança mensal para atingir objetivos financeiros de longo prazo tais como: educação dos filhos, aquisição de um imóvel, reforma, etc.; 46,9% também atribuiu muita importância a fazer um planeamento do seu orçamento familiar, ou seja, das suas receitas e despesas futuras; 56,9% também consideram muito importante ter a preocupação em gerir melhor o seu dinheiro; 54,5% referem ser muito importante comparar preços ao fazer uma compra; 64,7% também referem ser muito importante analisar as suas finanças com profundidade antes de fazer alguma compra de grande valor.

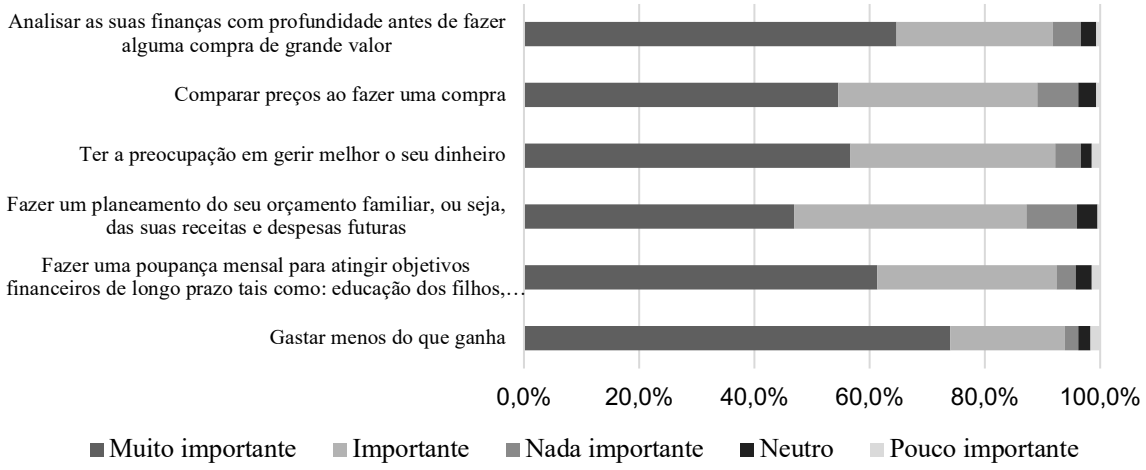


Figura 8: Nível de importância atribuída ao planeamento de despesas e poupança.
Fonte: Elaboração própria.

Da análise da Figura 9, constata-se que a maioria dos participantes (72,3%) nunca recorreu a empréstimos para adquirir algo que veio a considerar não ser assim tão necessário. Predominam os participantes que guardam sempre parte do seu rendimento todos os meses (33,6%), secundados pelos que o guardam muitas vezes (30,6%). Verifica-se ainda que, sobressaem os sujeitos da amostra (39,6%) que estabelecem muitas vezes metas financeiras para o futuro, com 27,0% a referir que o fazem apenas às vezes. Destacam-se ainda os participantes (49,1%) que nunca utilizam o descoberto da sua conta à ordem, bem como aqueles que controlam sempre os movimentos e o saldo da sua principal conta bancária (40,8%).

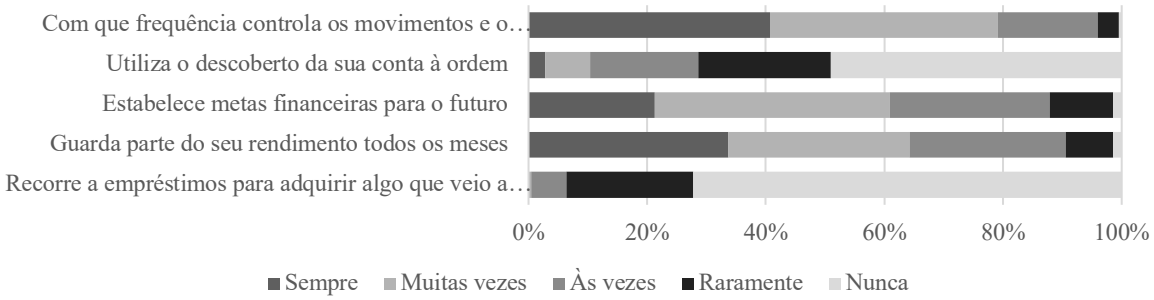


Figura 9: Nível de frequência atribuída ao planeamento de despesas e poupança.
Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em conformidade com os dados apresentados na Figura 10, verifica-se que a maioria dos participantes que admitem na altura de adquirirem um meio de transporte (carro ou mota), fazem sempre, ou por norma, o pagamento a pronto (32,2%), tendo 21,6% referido que isso ocorre às vezes. Maioritariamente, os participantes quando adquirem um telemóvel fazem sempre o pagamento a pronto. De igual modo, quando adquirem um computador fazem sempre o pagamento a pronto (76,5%), existindo ainda os que também fazem o pagamento a pronto sempre que adquirem um eletrodoméstico (71,1%). Procurou-se saber se, relativamente às questões anteriores, existe a possibilidade de pagamento em prestações com 0% de juros, constatando-se que 24,6% dos participantes optam sempre por esta modalidade de pagamento, 21,8% referem nunca e 20,9% às vezes.

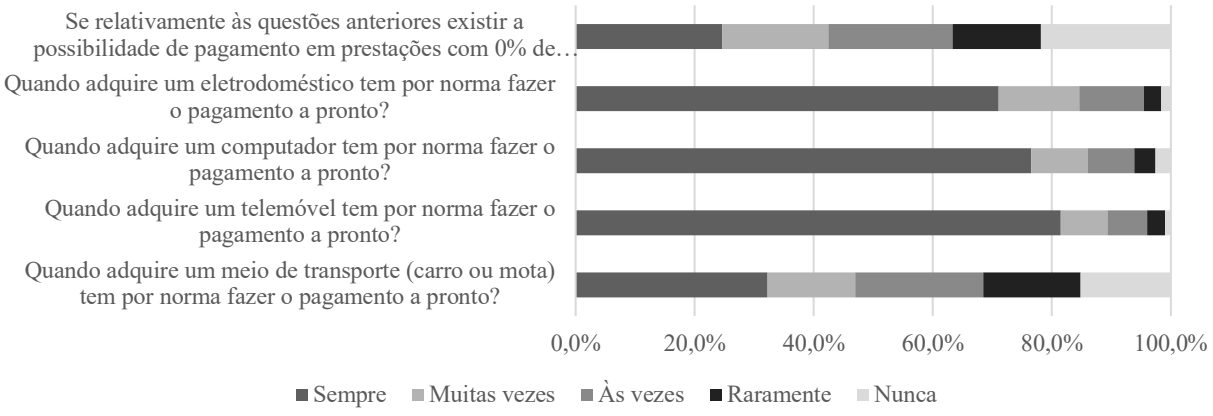


Figura 10: Nível de frequência atribuída ao planeamento de despesas e poupança.

Fonte: Elaboração própria.

5 Conclusões, Limitações Linhas de Investigação Futuras

O objetivo deste estudo, tal como foi previamente referido, consiste em conhecer melhor a gestão das finanças pessoais das famílias portuguesas. Efetuado o enquadramento teórico sobre os conceitos de finanças pessoais e finanças comportamentais, na tomada de decisão, assim como a importância do planeamento financeiro do orçamento do agregado familiar, bem como do levantamento sobre o nível de endividamento e poupança das famílias (e particulares) em Portugal, tendo em conta os dados divulgados pelo Banco de Portugal desde 2008 até 2021, realizou-se um estudo empírico com recurso ao inquérito por questionário à população portuguesa com mais de 16 anos, através de uma amostra por conveniência.

Os resultados obtidos da amostra de 422 participantes, maioritariamente do sexo feminino, com idade compreendida entre os 25 e 54 anos, residentes na região Norte de Portugal são reveladores que são os próprios inquiridos os principais responsáveis pela gestão do orçamento do seu agregado familiar (49,3%). Sendo o seu conhecimento, para gerir as suas finanças pessoais, classificado como "bom" (42,9%), tendo 45,3% relatado que deixam na conta habitual (à ordem) o dinheiro que ganham/recebem, para o poder gastar mais tarde, depreendendo-se que os mesmos não o gastam de imediato, mas também não fazem poupança e nem aplicações financeiras. Os resultados do inquérito do Banco de Portugal, em 2010, revelam que, grosso modo, os portugueses manifestavam atitudes positivas, evidenciando a importância atribuída à poupança e ao planeamento familiar, mesmo que não sejam feitos com regularidade, embora a essas atitudes nem sempre correspondessem comportamentos financeiros adequados (Banco de Portugal, 2011). Os resultados obtidos, no presente estudo, corroboram com os indicados pelo Banco de Portugal, visto apurar-se que 30,1% dos inquiridos referiram que não sentem qualquer necessidade de registar os seus gastos e outras despesas mensais, sendo revelador que estas pessoas não têm preocupação com a realização de um planeamento familiar.

A importância outorgada pelos inquiridos ao planeamento do orçamento familiar não se reflete, a título exemplificativo, na efetivação de poupança com uma perspetiva de longo prazo. Ainda em

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

conformidade com o Banco de Portugal (2011), a importância que foi atribuída à poupança não corresponde ao papel que esta possui na afetação ajustada dos "recursos individuais ao longo da vida, na solidez do próprio sistema financeiro e no crescimento económico sustentado" (p. 10). No referido relatório do Banco de Portugal (2011), só uma pequena parte dos inquiridos apresentou hábitos de poupança, com uma reduzida percentagem de inquiridos a fazê-lo a pensar na reforma. No presente trabalho, verificou-se que dos vários motivos apontados para fazer poupanças, de forma habitual, sobressaem: para fazer face a despesas imprevistas (16,1%); para despesas futuras não regulares (e. g. férias, viagens, ...) (8,8%); para a aquisição de bens duradouros (e.g. casa, mobília, eletrodomésticos, meio de transporte, ...) (8,3); para despesas com educação do próprio ou dos descendentes (6,4%).

Importa ainda salientar que o principal motivo, apontado pelos inquiridos, para a não realização de poupanças foi que o facto do seu rendimento mensal não o permitir (18,7%). Outro resultado a que se chegou refere-se ao facto de mais de metade da amostra (59,0%) ter referido que o saldo médio, da sua conta à ordem, é superior ao seu vencimento, o que poderá ser indicativo de que têm algum dinheiro na conta à ordem, mas não mostram preocupação em rentabilizá-lo. No relatório do Banco de Portugal (2011), apenas cerca de um quinto dos inquiridos poupava numa perspetiva de médio e longo prazo com aplicação dos recursos numa conta a prazo ou noutra aplicação financeira tendo, maioritariamente, referido que poupava ou que deixavam as poupanças na conta à ordem para gastar mais tarde. Comparando com os resultados obtidos em 2010 verifica-se uma melhoria no presente estudo, dado que que os entrevistados demonstram hábitos de poupança regulares e uma maior confiança no sistema financeiro uma vez que detém produtos financeiros como meio de aplicação das suas poupanças.

Deste modo, relativamente às perguntas de investigação pré-estabelecidas no estudo, foram apurados os seguintes resultados:

Pi 1 - Como as famílias fazem a gestão de tesouraria de curto e longo prazo?

Os resultados refletem que os indivíduos demonstram preocupação no que concerne à gestão de tesouraria a curto prazo, uma vez que a maioria controla os movimentos e o saldo da sua principal conta bancária com frequência. Assim, permite manter um equilíbrio entre os rendimentos e os gastos evitando assim não utilizar o descoberto da sua conta à ordem. No que se refere à gestão de tesouraria a longo prazo, os resultados são positivos, dado que na generalidade os inquiridos detêm aplicações financeiras, adequando assim os diversos produtos financeiros às suas necessidades. e na questão "O saldo médio da sua conta à ordem é superior ao seu vencimento" a maioria da população respondeu afirmativamente.

Pi 2 - Com é feito o planeamento financeiro da família?

Na questão 12 referente à importância atribuída a "fazer um planeamento do seu orçamento familiar, ou seja, das suas receitas e despesas futuras" a maioria dos inquiridos respondeu "muito importante" revelando assim que, a generalidade da população demonstra uma atitude positiva perante a importância de fazer o planeamento do seu orçamento familiar. O principal responsável pela gestão do orçamento do seu agregado familiar é o principal entrevistado, os poucos inquiridos que fazem poupança, a maioria aplica parte do rendimento em produtos financeiros, definindo metas financeiras para o futuro.

Pi 3 - As famílias portuguesas têm conhecimento do risco associado ao endividamento?

Tendo como objetivo avaliar o conhecimento do risco associado ao endividamento, foram realizadas diversas questões aos entrevistados, as respostas indicaram que a grande maioria nunca recorre a empréstimos para adquirir algo que veio a considerar não ser assim tão necessário, o facto de fazer poupança, demonstra a importância de gastar menos do que ganha e de analisar as suas finanças antes de fazer alguma compra de grande valor. Percebe-se pela revisão de literatura que existem vários fatores que estão presentes aquando situações de sobre endividamento: fatores estruturais e fatores culturais.

Pi 4 - Que fatores condicionam o planeamento financeiro das famílias?

Apesar da elevada importância atribuída ao planeamento do orçamento familiar, em resposta à questão "tem por hábito registar os gastos e outras despesas mensais" a maioria não o faz com regularidade. Parte dos inquiridos não conseguem constituir poupança face a despesas inesperadas ou o rendimento não lhes permite. Observa-se ainda que, mais de metade dos indivíduos afirmam que deixam o dinheiro na sua conta habitual para o gastarem mais tarde, este comportamento é revelador que, a maioria dos inquiridos não consegue estabelecer prioridades e analisar os gastos mais importantes, não planeiam e ainda acabam por ter despesas desnecessárias e feitas sem necessidade. Uma possível causa,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

para este comportamento dos inquiridos, prende-se com a reduzida remuneração dos depósitos bancários de médio e longo prazo.

Assim, do presente estudo extraíram-se factos e notas conclusivas, que permitiram atingir o objetivo geral e específicos da investigação. Na primeira parte, deste trabalho, realizou-se uma reflexão teórica e conceptual sobre as questões relativas ao conceito de finanças pessoais. Na segunda parte apresentou-se a metodologia aplicada neste estudo, nomeadamente os objetivos de investigação, o modelo de análise, a caracterização da amostra, formularam-se as perguntas de investigação. Na terceira parte apresentou-se os resultados dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário. De uma forma geral, os resultados obtidos pelo questionário realizado estão em concordância com os outros estudos já realizados, nomeadamente o inquérito à literacia financeira da população portuguesa realizado pelo Banco de Portugal. Esta crise pandémica veio realçar a importância das finanças pessoais e de um bom planeamento familiar.

Observou-se que não existe uma relação estatisticamente significativa entre fazer poupança e a situação laboral dos indivíduos, o que pode ser explicado pelo facto dos salários não conseguirem fazer face às despesas das famílias. Também se verificou uma relação positiva entre a faixa etária e o nível de conhecimento de gestão das finanças pessoais, o que era expectável uma vez que ao longo dos anos os indivíduos têm maiores "preocupações" fiscais o que os leva a tentar procurar soluções para manter o equilíbrio financeiro. Por fim, verificou-se uma relação negativa entre o nível de escolaridade com a diversidade de detenção de produtos bancários, o que teoricamente não era o expectável uma vez que quanto maior fosse o conhecimento adquirido pelos indivíduos, maior deveria ser o conhecimento e aplicação nos diversos produtos financeiros.

No que respeita aos contributos, este estudo deixou-se bem patente o papel fundamental que as atitudes e comportamentos de gestão das finanças pessoais desempenham no panorama nacional. Os resultados aqui retratados devem servir de boa informação para quem tem a responsabilidade de promover as finanças pessoas e a educação financeira.

As principais limitações deste estudo prenderam-se, fundamentalmente, por ser uma temática ainda recente que é muito explorada a nível social, mas pouco a nível científico. Como diretrizes para futuras investigações sobre a temática, será interessante analisar os efeitos da covid 19 na gestão financeira das famílias portuguesas e daí verificar se houve melhoria nos conhecimentos da gestão das finanças pessoais das famílias portuguesas.

Referências

Andrikopoulos, P. (2011). Modern Finance vs. Behavioural Finance: An Overview of Key Concepts and Major Arguments. *SSRN Electronic Journal*, 44(0), 0–21. https://doi.org/10.2139/ssrn.746204

Baker, H. K., & Nofsinger, J. R. (2010). Behavioral Finance: Investors, Corporations, and Markets. In *Behavioral Finance: Investors, Corporations, and Markets*. https://doi.org/10.1002/9781118258415.ch33

Banco de Portugal. (2011). *Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da População Portuguesa 2010*. Departamento de Supervisão Comportamental. Lisboa, 2011

Banco de Portugal, Plano Nacional de Formação Financeira. (2016). *Relatório do Inquérito à Literacia Financeira da população portuguesa 2015*. Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. Lisboa, 2016. ISSN (online) 2182-391X

Banco de Portugal. (2019). *Boletim Económico*. Edição Departamento de Estudos Económicos, dezembro 2019. ISSN (online) 2182-0368. Retrived from https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/pdf-boletim/be_dez2019_p.pdf

Banco de Portugal. (2021a). *Boletim económico*. Edição Departamento de Estudos Económicos, junho 2021. Retrieved from https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/pdf-boletim/be_jun2021_p.pdf

Banco de Portugal. (2021b). Empréstimos vencidos particulares. Acedido em 10 junho de 2021. Retrieved from https://bpstat.bportugal.pt/

Cenci, J. J., Pereira, I., & Barichello, R. (2015). Educação Financeira, Planejamento Familiar e Orçamento Doméstico: Um Estudo de Caso. *Revista Científica Tecnológica*, 3(2), 89–114.

Cherobim, A. P. M. S., & Espejo, M. M. dos S. B. (2011). *Finanças Pessoais: Conhecer Para Enriquecer!* (2.ª Ed.). São Paulo: Atlas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Costa, S., & Farinha, L. (2012). O Endividamento das famílias: uma análise microeconómica com base nos resultados do inquérito a situação financeira das famílias. *Relatório de Estabilidade Financeira*, maio, 137–164.

Eurofound. (2020). Addressing household over-indebtedness. Acedido em 25 de maio de 2021. Retrieved from www.eurofound.europa.eu

European Commission. (2010). Over-indebtedness: New evidence from the EU-SILC special module. Research Note, (4), 2–6. Retrieved from ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6708&langId=en

Eurostat. (2021). Household saving rate. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/teina500/default/line?lang=en

Ferreira, S. E. N. (2013). Uma análise comportamental aos inquéritos sobre endividamento dos particulares em Portugal. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.

Garman, E. T., & Forgue, R. (2017). *Personal Finance* (13aEd.). Boston: C. Learning.

Halles, C., Sokolowski, R., & Hilgemberg, E. (2008). O Planejamento Financeiro Como Instrumento de Qualidade de Vida. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica,* Vol. 47, pp. 263–292.

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1–8. https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5

Marques, M. M. L., & Frade, C. (2000). O endividamento dos consumidores em Portugal: questões principais. Retrieved from http://hdl.handle.net/10316.2/25251

Marques, M., Takamatsu, R., & Avelino, B. (2018). Finanças pessoais: uma análise do comportamento de estudantes de Ciências Contábeis. *RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 17(3), 824. https://doi.org/10.18593/race.v17i3.16850

Meng, X., Hoang, N. T., & Siriwardana, M. (2013). The determinants of Australian household debt: A macro level study. *Journal of Asian Economics*, 29, 80–90. https://doi.org/10.1016/j.asieco.2013.08.008

Monteiro, C. (2015). Sobre-endividamento das Famílias Portuguesas. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.

OCDE. (2012). PISA 2012 Financial Literacy Assesment Framework. (April), 1–39. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf

Pires, V. (2007). Finanças pessoais: fundamentos e dicas. Piracicaba SP: Equilibrio, Ed.

Ribeiro, A. (2019). Dia Mundial da Poupança: há razões para celebrar? Acedido em 26 de abril de 2021. Retrieved from https://www.deco.proteste.pt/investe/investimentos/mercados-moedas/noticias/2019/10/dia-mundial-poupanca-razoes-para-celebrar

Rinaldi, L., & Sanchis-Arellano, A. (2006). Household debt sustainability: What explains household non-performing loans? An empirical analysis (January 2006). *ECB Working Paper* No. 570, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=872528 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.872528

Shefrin, H. (2010). How psychological pitfalls generated the global financial crisis. *Voices of Wisdom: Understanding the Global Financial Crisis, Laurence B. Siegel, ed., Research Foundation of CFA Institute*, 10-04.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Gil Vicente e o teatro moderno

Gil Vicente and the modern theatre

Nuno Miguel Santos Meireles [ORCID 0000-0001-5470-5741]
nunomeireles.dml.fluc@gmail.com
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Centro de Literatura Portuguesa, Portugal.

Resumo. Foi uma ideia ousada a do historiador da literatura e ensaísta António José Saraiva (1960) em apontar semelhanças entre Gil Vicente e Bertolt Brecht. Traduz-se por uma ideia atraente, mas pouco pacífica, a de que Vicente é atual, ombreando com as formas do teatro moderno de Brecht e ainda de Samuel Beckett, que o estudioso também chegou a sugerir. Contudo, analisando encenações recentes do teatro vicentino (através de vídeos/filmes de espetáculos), deparamos com uma evidência: havia acerto no que Saraiva intuíra há décadas pela comparação de textos, acompanhado por Óscar Lopes (1969) ou Alan Knight (1971). Como procedimento metodológico, rastreamos nas representações de textos integrais vicentinos o uso do insólito e do absurdo, assim como a acentuação da narrativa. A prática teatral confirma a sugestão de Saraiva pois os encenadores atuais fazem significativamente Gil Vicente com técnicas e visões reconheciveis como de Brecht e de Beckett.
Ou, dito de outro modo, as vozes dos atores dizem-nos as palavras e enredos centenários de Gil Vicente, e o resto vemos pertencer com mais propriedade ao teatro moderno. Exemplificando com filmes de encenações vicentinas, veremos onde se encontram Brecht e Beckett com Vicente. Abordaremos algumas das implicações desse encontro do teatro moderno e do medieval, sobretudo para o domínio da dramaturgia. Podemos sugerir que o teatro moderno, com visões do mundo também modernas, reescreve o teatro vicentino. Mais do que conjugar "Gil Vicente e o teatro moderno", vemos afinal como "Gil Vicente é o teatro moderno".

Palavras-Chave: Medieval, Absurdo, Narrativo, Reescrita, Encenação.

Abstract. It was a bold idea by the literary historian and essayist António José Saraiva (1960) to point out similarities between Gil Vicente and Bertolt Brecht. It could be translated as an attractive but not very peaceful idea, that Vicente belongs to to the modern theatre forms, such as of Brecht and Samuel Beckett, as the scholar also suggested. However, analyzing recent productions of Vincentian theatre (through videos/films of performances), we came across interesting evidences: Saraiva was correct in what he suggested decades ago by comparing texts, accompanied by Óscar Lopes (1969) or Alan Knight (1971). As a methodological procedure, we track productions of integral Vincentian texts the use of the unusual and the absurd, as well as the accentuation of the narrative. The theatrical practice confirms Saraiva's suggestion as current directors significantly make Gil Vicente with recognizable techniques and visions such as those of Brecht and Beckett. Or, to put it another way, the actors voices tell us the centuries-old words and plots of Gil Vicente, and the rest we see belongs more properly to modern theatre. In films of Vincentian staging, we will see where and how Brecht and Beckett meet Vicente. We will discuss some of the implications of this meeting of modern and medieval theatre, especially for the field of dramaturgy. We can suggest that the modern theatre, with its modern views of the world, rewrites the Vincentian theatre. More than combining "Gil Vicente and modern theatre", we finally see how "Gil Vicente is the modern theatre".

Keywords: Medieval, Absurd, Narrative, Rewriting, Directing.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

1.1 O teatro de Gil Vicente, hoje

Poderíamos referir o teatro de Gil Vicente de muitos modos. Vou ater-me a uma perspetiva razoavelmente concreta: como teatro vivo, na sua existência atual em palco.

Gil Vicente é, nos dias de hoje, segundo quarto do séc. XXI, *o mais* representado dos dramaturgos em Portugal, frente a qualquer outro autor nacional ou estrangeiro, do passado ou do presente. Segundo a base de dados do teatro representado em Portugal, CetBase[1], Gil Vicente contará com 347 "espetáculos a partir de textos da sua autoria". O número citado supera as encenações dos canónicos William Shakespeare (256), Molière (154) ou, para aqui mais relevante, Bertolt Brecht (128). Podemos ver também que Gil Vicente, em palco, ultrapassa a soma das representações dos dramaturgos vencedores do Prémio Nobel de Literatura, Samuel Beckett (120), Dario Fo (58) ou Harold Pinter (48). As mesmas vozes e espaços que representam o nosso autor quinhentista também o fazem com os outros autores, numa confluência de escritas e estilos ou, mais importante, visões do mundo e do teatro. Se atentarmos para as entidades que se dedicam (e dão voz) ao teatro de Gil Vicente para os públicos de hoje, encontraremos teatros nacionais, companhias independentes, escolas de formação de atores, assim como companhias amadoras ou escolares, portugueses e brasileiros. Como se pode verificar, trata-se de uma amostra diversa que atesta a vitalidade e sobrevivência dinâmica de Gil Vicente. A presença regular em cena do nosso autor vem dizer-nos que se trata de um teatro vivo, sendo teatro feito para o tempo presente. É pertinente (e incontornável) que o teatro vicentino seja representado a par do teatro de Samuel Beckett ou de Bertolt Brecht, nos mesmos palcos, temporadas, pelos mesmos atores e encenadores. Podemos facilmente verificar que os encenadores e teatros atuais põem em cena, nos mesmos palcos e elencos, por exemplo, tanto peças de Beckett como peças de Vicente[2].

1.2 A mediação videográfica de Gil Vicente entre duas datas: 1957 e 2022

Aparentemente discreta e desapercebida tem sido a presença do teatro vicentino em vídeo e filme, ainda que seja tão antiga e inovadora quanto a sua estreia na emissão inaugural da Rádio e Televisão Portuguesa (RTP). Em 1957, na abertura do canal, o ator Ruy de Carvalho representa em direto o *Auto da Visitação* (renomeado *Monólogo do Vaqueiro*, em tradução de Afonso Lopes Vieira). Quase quarenta anos mais tarde, em 1996, o Teatro Nacional São João, decide filmar a encenação de Ricardo Pais da *Tragicomédia de Dom Duardos*. Com o espetáculo, inaugurara Pais o primeiro mandato à frente do teatro portuense e, com este filme feito sem público, a instituição começaria a comercializar filmes a partir dos espetáculos próprios. Em outra data, no momento atual, 2022, os alunos da Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Instituto Politécnico do Porto), fazem duas versões da *Floresta de Enganos* em estúdio, para ser filmado em multicâmara e transmitido em linha/*streaming*. Também este "Projeto Vicente" se reveste de pioneirismo, dado ser caso único em Portugal de encenação sistemática (e anual) de textos de um único autor para filme e *streaming*.

Nestes três exemplos (obviamente não exaustivos) temos sob o mesmo nome, de Gil Vicente, a transmissão do espetáculo ao vivo, a difusão em linha, e a filmagem sem público de uma encenação. O presente artigo procura, portanto, atualizar na medida do possível a análise do teatro vicentino com os meios (na dupla acepção de recursos e média) de que dispomos, plenamente no século XXI. Além da publicação electrónica dos textos vicentinos[3], a difusão digital de filmes do seu teatro deve ser vista como mais um passo inovador para *realizar* o seu teatro. Tomo presentemente as mediações

[1] Veja-se na ligação http://www.cetbase.pt/reports/client/Report.htm?ObjType=Pessoa&ObjId=71. Consultado pela última vez a 30 de janeiro de 2022.

[2] A título de exemplo, temos presentemente, na temporada 2021-2022 do Teatro Nacional S. João a seguinte sequência de espetáculos de produção própria (com o mesmo elenco, chamado de "quase residente"): 10 – 19 dez 2021, *À Espera de Godot*, de Samuel Beckett, encenação de Gábor Tompa; 7 – 22 jan 2022, *O Balcão*, de Jean Genet, encenação de Nuno Cardoso; 16 mar – 3 abr 2022, *Floresta de Enganos*, de Gil Vicente, encenação de João Pedro Vaz. Vemos como, no espaço de três meses apenas, no mesmo palco e com as mesmas vozes, para um mesmo público, coabitam dois nomes maiores do Teatro do Absurdo com a última peça de Gil Vicente.

[3] Refiro-me aos textos transcritos rigorosamente e com notas na *web* no sítio *Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI* no endereço expressivo de *www.cet-e-quinhentos.com*. Gil Vicente não está apenas representado nesse conjunto exaustivo de textos do nosso primeiro teatro, como está presente de modo implícito como pioneiro dessa maneira de editar teatro: décadas atrás abriu caminho para os novos media, pela mão do seu editor José Camões, no CD-Rom *Obras de Gil Vicente* (1999). Podemos dizer que Gil Vicente tem estado na vanguarda dos novos media em Portugal desde a publicação do *Livro das Obras* (1562) até ao nosso presente, incontornavelmente digital.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

videográficas como fixação, com mais ou menos variações, de encenações dos autos vicentinos, assumindo a limitação da perspetiva. As encenações filmadas mostram-nos, apesar de tudo, como Gil Vicente *é* representação e como é em cena que, objetivamente, se concretiza no tempo de agora. Assim como é de agora o registo, a mediação em vídeo, e o *streaming* em linha de espetáculos vicentinos. Correndo o risco de redundância, sublinho que todos estes espetáculos foram filmados e ficariam de fora se não houvesse uma câmara durante, depois, ou em vez da sua apresentação perante um público. a nossa surpresa em ver como se fala de um mundo moderno com formas antigas. Proponho assim brevemente equacionar a *Letra* e o *Espírito* deste teatro à luz de novos dados, sendo que a *Letra* é cumprida escrupulosamente enquanto o *Espírito* é-nos apresentado renovado. Esse espírito, poderemos depreender, será afetado e reformulado pelo Teatro Moderno.

1.3 O absurdo e a narrativa (ou seis décadas de fundamento crítico)

António José Saraiva, em 1959, devido a um espetáculo de Bertolt Brecht, "O círculo de giz caucasiano", revia a sua tese de doutoramento, "Gil Vicente e o Fim do Teatro Medieval". Apontava semelhanças entre Brecht e Vicente. O vicentista ainda alinhará Vicente com Samuel Beckett. Pouco mais tarde, em 1969, Óscar Lopes isola o elemento do *nonsense* em Vicente e liga-o ao teatro do absurdo. Lopes seguirá explicitamente o que Saraiva havia sugerido e precede (sem o saber) o estudo de Alan E. Knight acerca da *sottie* como Teatro do absurdo, de 1971. Em suma, os autores relacionaram o teatro vicentino (ou o teatro medieval) com Samuel Beckett e Bertolt Brecht, ou, respetivamente, com o teatro do *absurdo* e o teatro *narrativo*. Podemos ver um movimento simultâneo, nesses anos, de 1958 a 1971, de conjunto, que ensaia um olhar contemporanizante. Parece-me que os estudos citados abriram caminhos na análise dos aspetos literário-dramáticos, estruturas e visão do mundo, sem que encontrassem desenvolvimento crítico posterior.

Vejamo-los com mais detalhe nos seus contributos: Alan E. Knight fizera um olhar retrospetivo sobre o teatro medieval das sotties, as peças medievais protagonizadas por sots/parvos, encontrando uma relação com o Teatro do Absurdo, em que Beckett figuraria. O estudioso inglês, mais do que em paralelismo formal, aproximava o teatro da *sottie* medieval do teatro do absurdo pelas coincidentes visões do mundo:

> "The late Middle Ages and the twentieth century resemble each other to the extent that they are periods of severe social upheaval and cultural displacement, periods when old myths prove to be inadequate before new conceptualizations can take their place." (1971:185)

É muito relevante este aspeto da revalorização dos velhos mitos, que encaramos como um desassossego nas formas e artes. Veremos como nos assalta o absurdo (mais à frente) não somente pelo insólito, mas pelo que sugere de nova conceptualização.

Sobre a *Comédia de Rubena* e a *Farsa de Inês Pereira*, António José Saraiva afirmara a aproximação entre o teatro vicentino e as formas dramáticas Brechtianas:

> "[na segunda metade do séc. XX] entraram a circular formas teatrais de estrutura muito mais próxima da dos autos vicentinos que da da comédia molieresca. É o caso do teatro narrativo de Brecht (erradamente chamado "épico"), que, exatamente como sucede na *Inês Pereira*, na *Comédia de Rubena* e em tantos outros autos vicentinos, desenrola no palco uma sucessão ilimitada de dias e episódios, sem um nó central". (1965:15)

Mais à frente certeiramente, Saraiva relaciona Brecht com Vicente em torno de duas peças, dado que os dois casos têm um narrador que comenta e sumariza a ação. Ambas as personagens (recitador/cantor em Brecht e Licenciado em Vicente) não intervêm diretamente na cena, nem são interpelados por nenhuma personagem. Na economia das peças, existem somente para se dirigir ao público e, em certa medida, comentar o que se passa em palco. Dizia então o estudioso:

> "Se por exemplo tivéssemos de classificar o *Círculo de Giz Caucasiano* dentro dos géneros ou subgéneros do teatro ocidental, diríamos que ele é um auto vicentino à maneira da *Comédia de Rubena*. Por este lado da estrutura da composição, Gil Vicente está muito mais

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

> próximo de Brecht que de Molière. Parecia "ultrapassado" há trinta anos quando lhe aplicávamos este modelo [molieresco], parece moderníssimo hoje, quando lhe aplicamos aqueloutro." (*idem*)

O mesmo António José Saraiva, contestando o "adramatismo" ou o automatismo das personagens vicentinas, faz a inédita aproximação de Gil Vicente a Samuel Beckett:

> "Em nossos dias [1965] assistimos ao sucesso de Beckett, em cujo palco, justamente, só há tipos funcionando automaticamente, estando o significado deles ligado a esse mesmo automatismo, e onde as situações e as próprias personagens (veja-se *Oh, les beaux jours*) têm um conteúdo simbólico, com referência a entidades ou conjuntos que, se não são transcendentes no sentido religioso, o são pelo menos na medida em que supõem uma condição e um destino humanos que escapam à escolha do indivíduo. Este teatro está muito mais próximo do vicentino que do shakespeariano ou do molieresco". (1965:16)

A aproximação entrevista por Saraiva[4] entre as estruturas vicentinas e as formas modernas de teatro apoia-se nas semelhanças dramáticas, ainda que, como o próprio admite, tenha sido um espetáculo a que assistira que mostrou a evidência: a encenação contemporânea, fruto das poéticas teatrais que o século vinte foi relevando, no meu entender, dá razão ao vicentista muito para lá do que ficou dito. Vejamo-lo em três casos, encenações filmadas.

2 O absurdo e o narrativo em (encenações de) *Barca do Inferno*, *Auto da Alma* e *Farsa de Inês Pereira*

2.1 *As Cadeiras* no Inferno

Embarcação do Inferno, espetáculo de 2016, foi feito a partir da edição crítica homónima de Paulo Quintela do *Auto da Barca do Inferno*. Encenado conjuntamente por António Augusto Barros e José Russo, tinha a particularidade de apresentar o palco inteiro como barca, sem a habitual dicotomia das duas embarcações. Fundia igualmente algumas figuras de títeres com a representação por atores. O texto do *Auto da Barca do Inferno*, como sabemos, menciona uma única cadeira na entrada da sua primeira alma, do fidalgo. Na encenação citada, contudo, cada personagem traz consigo uma cadeira.
A cena final desta encenação devolve-nos ao teatro do absurdo e permite uma ilação curiosa, pois passa-se ineditamente numa composição de dez cadeiras vazias, entre escadas que levam a sítio nenhum (Figura 1). Estes vários adereços estão ausentes na letra do texto vicentino (senão pela menção à cadeira do Fidalgo) e são obra da encenação. Todavia, encontramos esta cena composta por uma série de cadeiras vazias no final de outra peça, precisamente *As cadeiras* de Eugène Ionesco. Na peça citada, diz a personagem da Velha, que trará um número interminável de cadeiras para a cena: "Não há mais cadeiras, meu anjo!" (p.142).

Vejamos o significado desse adereço na peça do absurdo. As muitas cadeiras em Ionesco serviam a convidados invisíveis para uma mensagem muito anunciada que, contudo, nunca acontece. Na moralidade vicentina as cadeiras serviram para as almas que, à sua maneira, também são invisíveis, convidados à força para receberem a informação do seu destino. Notamos a mesma relação do espaço com o tema. A mesma repetição e variação de estrutura como em Vicente e, como nesta encenação, a mesma descrença na redenção. As figuras que nos trazem, moralmente, o *exemplum* não são humanas, mas títeres. A cena final teria somente um efeito passageiro se não carregasse essa curiosa (e quiçá acidental) intertextualidade. Descobrirmos Ionesco em Vicente aumenta os sentidos da moralidade vicentina sobre a ida para o Inferno: sugere-nos que as almas possam ser vistas como convidados invisíveis. Também poderíamos fazer paralelismos semelhantes acerca da declaração que nunca chega a ser ouvida (*As Cadeiras*) e as sentenças desejadas e favoráveis por cada defunto (*Barca do Inferno*),

[4] Op. cit (1965:14) Saraiva multiplicou esta reflexão por outros textos da mesma época. Importa assinalar que a percepção das semelhanças entre Brecht e Vicente fez o estudioso rever criticamente a sua tese de 1942 (*Gil Vicente e o fim do teatro medieval*), recusando, a partir daí, a ideia da progressão em arte.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

pois ambas não serão nunca ouvidas. Encontramos, neste exemplo, Teatro do Absurdo numa encenação vicentina[5] ou, dito de outro modo, *As Cadeiras* (de Ionesco) no Inferno vicentino.

Figura 1: As cadeiras em cena no final de *Embarcação do Inferno*.
Fonte: gravação vídeo do espetáculo (2016).

2.2 *Fim de Partida* ou Beckett na *Farsa de Inês Pereira*

Neste segundo caso temos oportunidade de abordar uma encenação feita em estúdio de uma peça vicentina[6]. Será um encontro, novamente, com o Teatro do Absurdo, em especial com Samuel Beckett numa figura em particular. Falamos de Pêro Marques, marido tonto de Inês Pereira, numa visão moderna (Figura 2). No texto da *Farsa de Inês Pereira*, a didascália da entrada de Pêro diz (antes do verso 275): *Aqui vem Pero Marques, vestido como filho de lavrador rico, com um gabão azul deitado ao ombro, com o capelo por diante*.

O que vemos na encenação coletiva de 2014 é uma surpresa a todos os níveis. Pêro não virá nem com gabão azul, muito menos com o pormenor do capelo. Vem de cadeira de rodas, com óculos escuros (parecendo e agindo como cego). É movido por uma personagem que se manterá muda durante toda a cena, empurrando a sua cadeira. Notemos que essa personagem não fala, mas ouve. Torna-se, inclusive, o destinatário daquilo que Pêro "vem dizendo":

> Homem que vai onde eu vou
> nam se deve de correr
> ria embora quem quiser
> que eu em meu siso estou. (275-278) [7]

O que nos é apresentado é, sem dúvida, uma reescrita livre da didascália citada, acerca da caracterização e entrada da personagem. Poderíamos agora especular que este Pêro, nesta figura de pessoa em cadeira de rodas, se tornara ele próprio a cadeira, motivo do momento cómico de quando não se sabe sequer sentar[8]. Poderia ser um parvo tornado coisa ou um Pêro que será agora a própria cadeira. Cego também, literalmente cego como o marido enganado é cego em relação ao que se passa debaixo do seu telhado. Esta nova caraterização já seria rica o suficiente de possibilidades.

[5] A sugestão de certa intertextualidade deva ser vista como exemplificativa e não constitui prova ou evidência de ligação causal entre as encenações e determinados textos, autores ou mesmo outros espetáculos.
[6] Criação dos alunos da Licenciatura em Teatro da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (Instituto Politécnico do Porto) filmado em multicâmara e em linha no seguinte endereço: https://vimeo.com/98553142
[7] Os textos vicentinos são citados sobretudo a partir da última edição das obras completas do autor: *As Obras de Gil Vicente*, Vol. I e II (2002) sob a Direção Científica de José Camões, IN-CM/CET FLUL. Remete-se para o volume I ou II das *Obras* com o número de verso no caso de citação de versos e para o número de página no caso da citação de rubricas e didascálias. Por exemplo, para citação de páginas *(I: 450)* ou *(II: 527)* ou para citação de versos (vv.155-165).
[8] Refiro-me à seguinte cena "Mãe: Tomai aquela cadeira. / Pero Marques: E que val aqui ũa destas? / Inês Pereira: Oh Jesu que Jão das Bestas / olhai aquela canseira. (Assentou-se com as costas pera elas e diz:) / Eu cuido que não estou bem." (vv.289-293) Este joigo com a cadeira foi retomado e desenvolvido por Vicente no *Juiz da Beira*.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Figura 2: Entrada de Pêro Marques na casa de Inês Pereira.
Fonte: Vimeo (2014).

Recorremos à definição do sentimento de absurdo por Albert Camus, particularmente apropriada: "Esse divórcio entre o homem e a sua vida, entre o actor e o seu cenário, é que é verdadeiramente o sentimento do absurdo." (2002:15). Vemos, de facto um divórcio entre a figura de Pêro e o resto da farsa ou o seu texto. O conjunto é também de tal modo concreto que nos chama a atenção: a nova personagem cega, de cadeira de rodas, empurrado por um criado mudo. Encontramos um nexo ou intertextualidade com outra peça. Cremos que Pêro e o seu criado serão (acidentalmente ou não) a dupla Clov e Hamm, de *Fim de Partida*, de Samuel Beckett (Figura 3).

Figura 3: Hamm empurrado por Clov em *Endgame* (*Fim de Partida*) de Samuel Beckett.

Fonte: YouTube (2014[2000]).

Ao centro da cena, de facto, vimos um novo Pêro Marques, que é literalmente cego (a personagem não verá o adultério de Inês), tampouco se move (nem sairá daquela casa) como a personagem de Beckett. Contudo, as palavras que diz são as de Vicente, mas podemos conjeturar que esta figura terá deixado de ser estritamente vicentina. Recordemos que Pêro é geneticamente um parvo, nos modos e na função da peça. Mesmo Inês Pereira anuncia a sua chegada dizendo "Primeiro eu hei de saber / se é parvo se é sabido." (vv.192-193). Temos representado, porventura, a noção de parvo levada ao mais atual numa única figura. Pêro assim personifica toda a "parvoíce" como sinónimo de sem-sentido de que nos falara Óscar Lopes como talento especial vicentino (1969). Sem dúvida, a personagem beckettiana por excelência é um parvo. Vemo-lo nos protagonistas de *À Espera de Godot* e neste Hamm, agora em

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

condição bem mais trágica. Remeto para Allan Knight no paralelismo entre o teatro medieval do parvo (sottie) e o do absurdo: "when old myths prove to be inadequate before new conceptualizations can take their place.". Creio que este Pêro/Hamm perosnifica isso mesmo: uma nova conceptualização. Esta encenação e encontro sugere também as semelhanças entrevistas por Saraiva: os diálogos vicentinos feitos entre figuras explícitas do Teatro do Absurdo.

2.3 Brecht no *Auto da Alma*

Falemos de narradores no teatro vicentino. António José Saraiva havia visto semelhanças entre o *Círculo de Giz Caucasiano* (de Brecht) e, por exemplo, *A Comédia de Rubena* (de Vicente). Ambas as peças têm um narrador em cena, a quem cabe fazer a síntese do que se passou, comentar e como que orientar a cena. Baseio-me no exemplo do Licenciado em *Rubena* e do cantor de *O Círculo de Giz Caucasiano* que apresenta, antecede, sintetiza, conhece a história e comenta-a. Auxilia-nos, neste ponto, a descrição que Brecht dera dessa sua figura de narrador:

> "no C[ÍRCULO DE] G[IZ CAUCASIANO], eu me vali da ficção de que é o cantor que apresenta o conjunto da peça, isto é, ele se apresenta sem trupe; as cenas são apenas encarnações dos acontecimentos cruciais de sua narrativa. ainda assim, o ator deve agir como se fosse o diretor de uma trupe: bate com seu martelinho no chão antes de cada cena, mostra claramente que vigia os acontecimentos em pontos específicos, para saber a hora de sua próxima intervenção e assim por diante. isso é necessário para que se evite um ilusionismo embriagante."(2002:202)[9]

Sobre a importância dos narradores no teatro vicentino, encontramos uma intuição pertinente de Leif Sletsjöe acerca do uso de Argumentadores nas representações originais vicentinas:

> "São realmente pouco numerosos os autos vicentinos que tinham argumento inicial. Nalguns casos, porém, vemos surgir a figura do Argumentador ou Licenciado [p.ex. "O Juiz da Beira"; "Templo de Apolo"; "Farsa dos Almocreves"; "Triunfo do Inverno"] este deve ter fornecido ao público melhores informações do que as que hoje encontramos nos manuscritos! Neste domínio dos argumentos informativos, dados no início ou no decorrer da acção, antolha-se-me que o Mestre Gil mostrava muita independência e liberdade." (1965:87)

O estudioso sueco sugere que tenha havido mais figuras que devem "ter fornecido ao público melhores informações do que as que hoje encontramos nos manuscritos". Ou seja, teria sido utilizado pro Vicente de cuja participação não há vestígios nos textos que chegaram até nós. Sletsjöe aponta para um uso em cena. Pensemos nas semelhanças entre a descrição de Brecht, a de Sletjöe e esta terceira, de Bernardo Santareno para a sua peça (perfeitamente brechtiana) de *O Judeu*:

> "É agora que os espectadores vão conhecer o Cavaleiro de Oliveira que, nesta peça, desempenhará o papel de narrador-comentador. Sentado numa velha mas bela e cómoda cadeira da época, colocada à extrema-direita, ou esquerda, num plano intermediário entre o palco e a plateia, a luz vai-no-lo mostrando suave e nitidamente, até à perfeita nitidez. (...) dum modo geral, fala em tom displicente, um tanto desencantado, sempre à beira do dito irónico, aceradamente lúcido (...)" (1986:36)

Temos aqui a descrição técnica da personagem brechtiana do narrador e apontamento sobre o seu tom.[10] Tendo estas referências em mente, será altura de falarmos de uma encenação que usa uma figura assim, sem que o seu texto o preveja. Digamos, antes de mais, que no texto do *Auto da Alma*, não existe um narrador. Todavia, em 2012, no Teatro Nacional S. João, Nuno Carinhas assina a encenação dessa moralidade vicentina. No ano seguinte, o TNSJ edita o DVD da peça, sob realização de Pedro Filipe

[9] Tradução de Christine Röhrig e Samuel Titan Jr.. É muito relevante constatar como Brecht sugeria que "o ator deve agir como se fosse o diretor de uma trupe " e que tudo fosse feito "para que se evite um ilusionismo embriagante." Será precisamente o "o diretor de uma trupe".

[10] Este narrador-comentador apresenta-se em Londres e dirige-se aos espectadores do séc. XX, no que é absolutamente teatral.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Marques. Podemos ver no filme em detalhe todo o espetáculo. Deste destacamos uma nova personagem, apelidado de *Peregrino*. A sua condução e consciência do espetáculo dá-nos a impressão de, funcionalmente, ser um narrador. Está vestido com a roupa moderna de qualquer um dos espectadores, move-se livremente em palco. Nenhuma personagem interage consigo, nem tem intervenção no desenrolar da ação. Intercala várias cenas falando diretamente para o público. Que nos diz o Peregrino? Poemas de Vitorino Nemésio, Teixeira de Pascoaes e Guerra Junqueiro que dialogam com os vários passos da caminhada da Alma, protagonista do auto do mesmo nome.

Vemos em cena, segundo as palavras de Santareno, um "narrador-comentador", falando com as características que este dramaturgo apontara: "dum modo geral, fala em tom displicente, um tanto desencantado, sempre à beira do dito irónico, aceradamente lúcido". Como dizia Brecht, este Peregrino, também, age "como se fosse o diretor de uma trupe" pois "mostra claramente que vigia os acontecimentos em pontos específicos, para saber a hora de sua próxima intervenção. Encontramos no meu entender, Brecht no *Auto da Alma*.

3 Conclusões

O que António José Saraiva intuía a partir da leitura dos textos vicentinos, será bastante claro e explícito nas representações. Proponho que nas encenações atuais de várias peças de Gil Vicente há uso de elementos ou expedientes em cena preconizados pelo autor alemão, particularmente os narradores. As referências conceptuais enquadraram estreitamente a metodologia de análise utilizada, que consistiu em rastrear dois eixos nos espetáculos: o *absurdo* e o *narrativo*. Tudo indica que o teatro vicentino estará a ser reescrito pela sua encenação dentro de moldes narrativos (sobretudo na sua forma) e de absurdo (principalmente na sua visão do mundo). Tomando especialmente como base a peça *O Círculo de Giz Caucasiano* de Brecht (que motivou a percepção de Saraiva) procurei nos espetáculos vicentinos a materialização do teatro narrativo na figura de um ou vários narradores. A peça alemã[11] citada resultou fértil em sugestões e caminhos de análise. Também faço uso e referência de outras peças modernas da dramaturgia portuguesa que, dos anos 1960 para cá, aplicaram um modelo de narrador-comentador semelhante a Brecht em *O círculo*. Especialmente em *O Judeu*, de Bernardo Santareno[12], podemos ver descrito o modo narrativo que relevei. Quanto ao absurdo, resgato o *Fim de Partida* de Beckett e *As Cadeiras*, de Eugène Ionesco para realçar aspetos das encenações que, para lá do texto, dão-nos um novo espírito. Recordo a definição de Albert Camus: "Esse divórcio entre o homem e a sua vida, entre o actor e o seu cenário, é que é verdadeiramente o sentimento do absurdo." (15) Em suma, as vozes dos atores dizem-nos as palavras e enredos centenários de Gil Vicente, e o resto vemos pertencer, sem esforço e com mais propriedade, ao teatro moderno. Exemplificando com filmes de encenações vicentinas, vimos onde se encontram Brecht e Beckett com/em Vicente. Abordámos brevemente algumas das implicações desse encontro do teatro moderno com Gil Vicente, sobretudo para o domínio da dramaturgia. Surgem assim várias e novas pistas de leitura dos textos quinhentistas do nosso autor mais representado. Podemos sugerir que o teatro moderno, com visões do mundo também modernas, reescreve o teatro vicentino. Mais do que conjugar "Gil Vicente e o teatro moderno", vemos afinal como "Gil Vicente é o teatro moderno".

Agradecimentos

Bolsa FCT PD/BD/142766/2018
Agradeço à Margarida Fernandes a lembrança da peça de Ionesco, que resolveu a leitura da encenação da "Embarcação do Inferno".

Referências

Brecht, B. (2002 [1963]). *O círculo de giz caucasiano*. São Paulo: Cosac & Naify.

[11] Recorro sobretudo à tradução de Ilse Losa e Alexandre O´Neill (s/d, Portugália: 2ª edição), assim como a de Manuel Bandeira editada pela Cosac & Naify. Também, para desambiguações, cito outra tradução brasileira, editada pela Paz e Terra.
[12] "*O Judeu*. Narrativa dramática em três actos": Santareno, 1986 [1966].

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Camus, A. (2002[1948]. *O mito de Sísifo. Ensaio sobre o absurdo*. Lisboa: Livros do Brasil.

Ionesco, E. (s/d). As Cadeiras. In Ionesco, E. (s/d) *Teatro I* (pp.101-167). Lisboa: Minotauro

Knight, A. (1971). The Medieval Theater of the Absurd. *PMLA*, *86*(2), 183-189.

Lopes, Ó. (1969 [1965]). O sem-sentido em Gil Vicente. In *Ler e depois. Crítica e interpretação literária*. (pp.79-96). Porto: Inova.

Santareno, B. 1986 [1966]. O Judeu. Narrativa dramática em três actos. In *Obras Completas - 3º Volume* (pp.9-186). Lisboa: Caminho.

Saraiva, A. J. (1995 [1960]). Gil Vicente e Bertolt Brecht. O papel da ficção na descoberta da realidade. In *Para a história da cultura em Portugal* (II) (pp.253-266). Lisboa: Gradiva.

Sletsjöe, L. (1965). O elemento cénico em Gil Vicente. Lisboa: Instituto Ibero-Americano Gotemburgo

Vicente, G. (2002). *As Obras de Gil Vicente*, Vol. I e II, Lisboa: INCM.

Obs. A publicação do presente texto corresponde na integra à versão enviada pelo seu autor, tendo sido admitidos os argumentos apresentados pelo mesmo face à especificidade do artigo no âmbito deste evento.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Os (primeiros) passos da consciencialização municipal para uma economia circular

The (first) steps of municipal awareness for a circular economy

Rita Leite Pinto[1], Cláudia S. Costa[2][0000-0001-8294-2218], Paulo Praça[2,3]

ritaleitepinto@hotmail.com, claudia@ipb.pt, paulo.praca@ipb.pt

[1]Câmara Municipal de Mirandela, Portugal.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]Resíduos do Nordeste, EIM, S.A., Portugal.

Resumo. A grande produção de resíduos urbanos e a falta de consciencialização pública ambiental provocam consequências nefastas para o meio ambiente e para o homem. A nível internacional, a solução encontrada passou pela definição de metas e objetivos, para que os países atinjam padrões ecológicos, quer económica e social, quer ambientalmente. A estratégia assenta na transição para um modelo de Economia circular, por oposição a um modelo linear, onde se coloca em questão a noção de fim de vida dos produtos e se introduz o prolongamento do seu uso, através da reutilização e restauração. Esta transição depende da interação entre o cidadão e os Sistemas de Gestão de Resíduos, que para além do normal processo de recolha, tratamento e deposição são, ainda, responsáveis pela divulgação e consciencialização da área ambiental. Considerando, precisamente, o exemplo de tentativas de promoção de uma maior consciencialização pública e da adoção de comportamentos mais sustentáveis, este artigo visa avaliar o impacto da implementação de ações de educação e sensibilização para uma Economia circular, promovidas pela Resíduos do Nordeste, EIM, SA., tendo como unidade de análise os 13 municípios que a integram. Para o efeito foi adotada uma abordagem quantitativa, com recurso ao inquérito por questionário, sendo que os principais resultados parecem indicar um efetivo conhecimento e consciencialização dos municípios participantes nas ações. Com este artigo, espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento do modelo de EC.

Palavras-Chave: Desenvolvimento sustentável, Economia circular, Consciencialização pública, Resíduos urbanos, Municípios.

Abstract. The large production of urban waste and the lack of public environmental awareness have harmful consequences for the environment and for man. At an international level, the solution found involved the definition of goals and objectives, so that countries reach ecological standards, both economically, socially, and environmentally. The strategy is based on the transition to a Circular Economy model, as opposed to a linear model where the notion of end-of-life of products is put aside and the extension of their use is introduced, through reuse and restoration. This transition depends on the interaction between the citizen and the Waste Management Systems, which, in addition to the normal process of collection, treatment and disposal, are also responsible for the dissemination and awareness of the environmental area. Considering, precisely, the example of attempts to promote greater public awareness and the adoption of more sustainable behaviors, this article aims to evaluate the impact of the implementation of education and awareness actions for a Circular Economy, promoted by Resíduos do Nordeste, EIM, SA., having as a unit of analysis the 13 municipalities that comprise it. For this purpose, a quantitative approach was adopted, using the questionnaire survey, and the main results seem to indicate an effective knowledge and awareness of the municipalities participating in the actions. With this article, we hope to contribute to the strengthening of the CE model.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: Sustainable development, Circular Economy, Public awareness, Urban waste, Local governments.

1 Introdução

Como é expectável, tudo aquilo que fazemos, gera resíduos que, depois da realização do fim a que estão adstritos, devem ser encaminhados para um destino final. O grande desafio da atualidade, segundo Andriguetto & Flores (2018), é precisamente encontrar soluções para esses destinos que sejam economicamente viáveis e amigas do ambiente, promovendo a diminuição dos padrões de consumo e a sustentabilidade dos recursos. Nesse sentido, surge a estratégia económica circular, onde se evoca o prolongamento do ciclo de vida dos materiais, a reutilização, a restauração e a reciclagem (Ellen MacArthur Foundation, 2012; Leitão, 2015; Bringsken, et al., 2018; Pimenta, et al., 2018; Ferreira, et al., 2019; Stahel, et al., 2019; Zeller, et al., 2019).

Assim, pretendemos verificar de que forma as ações de sensibilização promovidas nos 13 municípios abrangidos por uma entidade gestora de resíduos da região, contribuem para a consciencialização pública e, consequentemente, para a promoção de EC.

Para o efeito, o presente artigo encontra-se estruturado em 4 partes: a primeira apresenta as principais considerações teóricas, nomeadamente o desenvolvimento sustentável, seguido dos tópicos inerentes ao conhecimento e à implementação de uma EC, dando especial enfoque à consciencialização pública intrínseca à mudança de comportamentos A segunda parte é dedicada às opções metodológicas consideradas e por fim, a terceira parte, explora o impacto das ações de sensibilização promovidas pela Resíduos do Nordeste na promoção de EC através dos dados resultantes da aplicação do questionário aos municípios, bem como os resultados decorrentes da comparação entre os municípios participantes e os municípios não participantes nas ações. No final, será apresentada a conclusão ao estudo, referidas as principais limitações e possíveis linhas de investigação futuras.

2 Considerações Teóricas

A atividade humana provoca, naturalmente, pressão constante nos recursos naturais do planeta e um impacto negativo no meio ambiente. Com a evolução dos tempos e com vista a uma economia cada vez mais ecológica, toda a temática ambiental e de combate às alterações climáticas tem adquirido uma considerável relevância face às atuais e respetivas preocupações que assolam o planeta (Queirós, 2002; Tavares, 2013; Bastos, et al., 2018). Segundo os mesmos autores, o debate ambiental deve considerar, em primeiro lugar, a responsabilidade que o ser humano detém na sua proteção e de que forma lhe é permitido agir preventivamente.

Assim, este segundo capítulo pretende evocar alguma da principal literatura sobre o desenvolvimento sustentável e a Economia circular, bem como explanar os tópicos inerentes à implementação de uma EC, dando especial enfoque a um dos grandes fatores de impulsão: a consciencialização pública intrínseca à mudança de comportamentos e hábitos de consumo.

2.1 Desenvolvimento Sustentável e Economia Circular

As noções primordiais do conceito de desenvolvimento sustentável surgiram em 1972 com a declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, apesar disso, a sua noção concreta surge somente, em 1987, através do Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Tavares, 2013, p.16; Cravo, 2018), que define desenvolvimento sustentável como um modelo de desenvolvimento que "permite satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades".

A falta de estratégias, o consumo desenfreado de energia e o elevado consumo de bens e transportes, na perspetiva de Mohsin e Beach (2017), afrontam o desenvolvimento sustentável, impossibilitando esta regeneração natural e causando consequências nefastas e irreversíveis. A única forma de combater esta problemática passa por explorar um bem comum maior – a

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

diminuição da poluição à escala global, aliada ao desenvolvimento social e económico que são objetivos centrais deste Desenvolvimento Sustentável (ODS).

De facto, os autores reconhecem a dificuldade na adoção de soluções eficazes para combater os efeitos da poluição, destacando a importância, do envolvimento do cidadão na formulação de indicadores, permitindo identificar os desafios em contexto local e a respetiva adoção de medidas com base em políticas adaptadas àquela realidade.

A natural evolução conduziu à necessidade de criar alternativas a este modelo, capazes de alterar os padrões de consumo e de reduzir o uso dos recursos naturais e os impactos no clima (Pimenta, et al., 2018) e "como resultado, e em oposição ao modelo económico linear em que os produtos são eliminados após a produção e o consumo, defende-se um novo modelo de negócio denominado de Economia circular," (Ferreira, et al., 2019, p.1).

Tal como salientam Leitão (2015) e Pimenta, et al., (2018), este novo e inovador tipo de economia tem subjacente uma série de alterações ao fecho de ciclo e que podem ocorrer em diferentes áreas como, por exemplo, a conceção e design, a produção, a distribuição, a utilização e a eliminação, que na ótica de Rodrigues e Rodrigues (2020) são princípios estruturantes desta EC.

Para a mudança de paradigmas e comportamentos, todos os stakeholders devem estar envolvidos, desde empresas, governos centrais, regionais e locais até ao cidadão comum (Ellen MacArthur Foundation, 2012).

Perante o exposto, parece seguro admitir que a EC se assume, de facto, como um tópico de sustentabilidade e de força motora para a conclusão dos ODS, visto que, oferece um conjunto de práticas mais ecológicas e amigas do ambiente.

Em qualquer das óticas subjacentes ao desenvolvimento sustentável (económica, social ou ambiental) acredita-se que a perspetiva da EC é revigorante e possibilita uma nova visão na sensibilização das populações para evitar o desperdício de materiais, promovendo a reciclagem e o design de produtos mais sustentáveis, apresentando impactos bastante positivos na diminuição do efeito da poluição (Ellen MacArthur Foundation, 2012; Leitão, 2015; Ferreira, et al., 2019; Stahel, et al., 2019; Zeller, et al., 2019).

Apesar de toda a perspetiva positiva existente à volta da EC, existem naturalmente alguns fatores condicionantes, como i) a fraqueza do poder público, ou seja, a falta de legislação consistente e de medidas de contraordenação, ii) a falta de consciencialização pública para esta problemática, nomeadamente a falta de informação e de predisposição para a mudança de hábitos e, por fim, iii) a falta de apoio financeiro, que é aplicado apenas a nível nacional e setorial, e não propriamente a nível local (Xue e tal., 2010).

2.1.1 Consciencialização Pública

O cidadão tem um papel ambíguo na proteção do ambiente. Se, por um lado, é o principal responsável pela sua degradação, com o excesso de consumo de materiais, com todos os tipos de poluição que as suas atividades normais englobam. Por outro lado, ele também é o principal responsável pela adoção de medidas para a sua preservação. Para Smol, et al., (2018) o aumento da consciencialização pública é a principal força motora na transição para uma EC.

Assim, e para a prossecução dos princípios de uma EC, os comportamentos e estilos de vida dos cidadãos são fundamentais. No entanto, os estudos existentes sobre esta temática são relativamente escassos. Ainda assim, destacam-se os estudos de Liu, et al., (2009); Xue, et al., (2010); Silva, et al., (2012); Guo, et al., (2017); Mohsin, et al., (2017); Pajula, et al., (2017) Bringsken, et al., (2018) e Smol, et al., (2018).

Em suma, os estudos dos referidos autores, consideram que avaliar a consciencialização pública é o primeiro passo para entender os níveis de conhecimentos de determinada população, possibilitando a criação de políticas adaptadas à realidade económica e social das diferentes regiões, facilitando as tão almejadas mudanças de comportamentos. Desta forma, compete aos municípios a compreensão do enquadramento real das necessidades de ação ambiental. Os municípios e os seus colaboradores devem estar corretamente informados acerca das problemáticas ambientais e das suas formas de resolução, para que sejam capazes de incentivar e demonstrar às populações a necessária mudança de comportamentos face ao avanço das alterações climáticas decorrentes do subdesenvolvimento da EC.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Metodologia de Investigação

Atendendo ao objetivo e à questão de partida deste artigo, este capítulo visa enunciar as diferentes opções metodológicas, fazendo referência às técnicas de recolha e de tratamento dos dados.

Decorrente da possibilidade de quantificar uma grande variedade de dados e inúmeras interligações, a técnica de recolha de dados utilizada, foi o inquérito por questionário, onde contamos com o contributo do quadro teórico e da própria Resíduos do Nordeste para a identificação das suas necessidades de informação e foram considerados principalmente os estudos de Liu, et al., (2009); Xue, et al., (2010); Guo, et al., (2017); Mohsin, et al., (2017); Bringsken, et al., (2018) e Smol, et al., (2018).

Um dos objetivos iniciais do presente artigo consiste em analisar de que forma as ações de sensibilização promovidas pela entidade de acolhimento, influenciavam a população a alterar os seus hábitos ambientais diários. Nesse sentido, os projetos de sensibilização ambiental promovidos pela empresa intermunicipal foram analisados em três aspetos distintos - avaliação e monitorização da Resíduos do Nordeste, o conhecimento e nível de aplicação teórica e, por último, questões de cariz comportamental.

Os dados obtidos foram tratados e agrupados por tabelas e gráficos para uma perceção mais acessível e intuitiva. Para além disso, houve a necessidade de separar a informação proveniente em dois grupos distintos: municípios participantes em ações de sensibilização (total: 7) e municípios não participantes em ações de sensibilização (total: 6).

4 Impacto das Ações de Sensibilização na Promoção da Economia Circular

Este último capítulo pretende apresentar e discutir os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário aos municípios abrangidos pela entidade gestora de resíduos, considerando apenas a ótica da consolidação de conhecimentos.

4.1 Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta etapa, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos da informação contida no questionário. Pretende-se identificar os padrões e os hábitos ecológicos de cada município, o nível de conhecimento teórico dos seus envolvidos e o seu papel na divulgação e promoção de medidas de cariz ambiental. O objetivo final passa por avaliar o papel e o contributo da Resíduos do Nordeste na escolha do tipo de medidas de sensibilização implementadas, permitindo dar suporte à concretização da avaliação dos indicadores de medida, com vista à melhoria e à adaptação de novas ações de sensibilização ao contexto real dos municípios.

Sendo os responsáveis municipais destes projetos os promotores da difusão das ações pelos munícipes, é expectável que estes sejam capazes de transmitir a informação de forma correta e, ambientalmente, consciente (Liu, et al., 2009; Xue, et al., 2010; Guo, et al., 2017; Mohsin, et al., 2017; Bringsken, et al., 2018; Smol, et al., 2018). Como ponto de partida, a tabela 1 apresenta o nível de conhecimento geral dos municípios.

Tabela 1: Questões de conhecimento geral, comparação entre grupos de municípios.

Variáveis	**Municípios que implementaram ações**		**Municípios que não implementaram ações**	
	Amostra (n=7)		**Amostra (n=6)**	
	Fi*	**Fri***	**Fi***	**Fri***
Responsabilidade de encaminhamento de resíduos	2	29%	2	33%
Definição de alterações climáticas	5	71%	1	17%
Definição de biorresíduos	7	100%	5	83%

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Grau de conhecimento sobre compostagem de biorresíduos	3,1	0,3	2,8	0,4
Grau de conhecimento sobre uso desnecessário de embalagens	3,1	0,4	3	0

* Legenda: Fi – Frequência absoluta | Fri – Frequência relativa (%).
** Legenda: NC (1) – Nenhum Conhecimento | PC (2) – Pouco Conhecimento RC (3) – Conhecimento Razoável | MC (4) – Muito Conhecimento | TC (5) – Total Conhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

Como referem alguns estudos, a prossecução do interesse ambiental necessita da colaboração entre diversas entidades (Xue, et al., 2010; Bringsken, et al., 2018). O mesmo acontece com a responsabilidade de separar e encaminhar os resíduos urbanos. Todas as entidades, sejam elas o governo, os municípios, as entidades gestoras de resíduos urbanos ou até mesmo o cidadão, têm a sua quota-parte de responsabilidade nesta etapa. Neste sentido, consideramos apenas como válidas as respostas que atribuíram responsabilidades a todos estes intervenientes.

Assim, a face aos resultados da tabela 1, não se evidenciam diferenças entres os dois grupos de municípios. Apenas dois municípios em cada grupo reconhecem, na sua plenitude, as diferentes responsabilidades na separação e encaminhamento dos resíduos. Relembre-se que a separação e o encaminhamento são os dois primeiros passos no ciclo da EC, isto é, colocar os resíduos nos ecopontos certos, separar os biorresíduos do lixo e, ainda, reaproveitar ao máximo os materiais, evitando a acumulação em aterro. Embora todos os municípios (n=13) tenham atribuído maior responsabilidade ao cidadão, as entidades gestoras, os municípios e o governo detêm outras responsabilidades como, por exemplo, a criação de políticas públicas, incentivos, a realização de investimentos financeiros e o desenvolvimento de melhorias em serviços de gestão (Rodrigues & Rodrigues, 2020).

Um outro conhecimento relevante é o conceito de alterações climáticas. Neste sentido, os resultados evidenciam diferenças entre os grupos. O grupo de municípios participantes nas ações (71%) parece denotar um maior conhecimento sobre a existência de mudanças das condições atmosféricas médias do planeta, em comparação com o grupo dos não participantes (apenas 1 município). Todavia, o conhecimento do conceito de biorresíduos já não parece apresentar diferenças significativas. Se, no caso dos municípios participantes na ação de sensibilização da compostagem, todos (100%) sabem o significado de biorresíduos; no caso dos municípios não participantes apenas 1 município desconhece tal conceito. Esta situação parece indicar que a informação proveniente das ações de sensibilização, ainda que não implementada na totalidade pelos municípios, parece estar a passar. Apesar de alguns municípios não participarem nas ações de sensibilização, aqueles tiveram conhecimento dos projetos e de alguns conceitos nas apresentações públicas feita pela Resíduos do Nordeste e em eventuais contactos efetuados com a entidade.

No que concerne ao grau de conhecimento sobre compostagem de biorresíduos e sobre o uso desnecessário de embalagens, os resultados parecem não apresentar diferenças muito significativas entre os dois grupos, embora se denote um conhecimento mais elevado no grupo dos municípios participantes nas ações. Em média, estes apresentam um conhecimento razoável (conhecimento médio de 3,1) sobre os materiais que são passíveis de serem compostados, bem como sobre o uso desnecessário de embalagens descartáveis (conhecimento médio de 3,1).

A par dos conhecimentos, Smol, et al., (2018) assumem a igual importância de analisar as perceções dos municípios, relativamente às suas principais preocupações ambientais, conforme demonstrado pela tabela 2.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 2: Principais preocupações ambientais, comparação entre grupo de municípios.

Opções de escolha	Municípios que implementaram ações		Municípios que não implementaram ações	
	Amostra (n=7)		Amostra (n=6)	
	Fi*	Fri*	Fi*	Fri*
Desperdício alimentar	4	57%	3	50%
Acumular de plásticos	4	57%	3	50%
Crescente quantidade de resíduos inutilizáveis	5	71%	5	83%
Poluição de rios, lagos e águas subterrâneas, agrícola e degradação do solo	2	29%	2	34%
Reaproveitamento de materiais	4	57%	4	66%
Declínio/extinção de espécies/habitats e de ecossistemas naturais	2	29%	1	17%

Legenda: Fi – Frequência absoluta | Fri – Frequência relativa (%).

Fonte: Elaboração própria.

Relembrando que nesta questão era solicitado aos municípios a identificação das três principais preocupações ambientais, os resultados evidenciam que, para ambos os grupos de municípios, as principais preocupações ambientais são comuns e estão relacionadas com a crescente quantidade de resíduos inutilizáveis, o não reaproveitamento de materiais e, no mesmo patamar, o desperdício alimentar e a acumulação de plástico. Parece que estas preocupações ambientais não estão relacionadas com a participação direta nas ações, mas sim com a posição e caraterísticas demográficas e geográficas dos municípios face a estas questões. É natural que municípios com muita população se preocupem mais com crescente quantidade de resíduos, enquanto municípios que são atravessados por rios e/ou lagos apontem a poluição destes como uma preocupação efetiva.

Considerando os conhecimentos e as perceções sobre as principais preocupações ambientais, a promoção, sensibilização e divulgação de informação ambiental também é elemento importante a ter em conta, tal como evidenciam Liu, et al., (2009), Xue, et al., (2010), Guo, et al., (2017), Mohsin, et al., (2017), Bringsken, et al., (2018) e Smol, et al., (2018). Estes autores consideram que o sucesso da consciencialização pública varia consoante as características da população, nomeadamente a idade e as habilitações literárias. Assim, a Tabela 3 analisa o grau de importância dos meios de comunicação e divulgação.

Tabela 3: Meios de divulgação de informação ambiental, comparação entre grupos de municípios.

Opções	Municípios que implementaram ações (n=7)						
	Amostra (n=7)					Média	Desvio-padrão
	Frequência relativa e absoluta						
	NI	PI*	I*	MI*	TI*		
TV	0	0	1	2	4	4,4	0,7
	0%	0%	14%	29%	57%		
Rádio	0	0	1	4	2	4	0,58
	0%	0%	14%	57%	29%		
Redes e Net.	0	0	1	4	2	4,1	0,69
	0%	0%	14%	57%	29%		
Filmes e Documentários	0	0	3	2	2	3,8	0,90
	0%	0%	43%	29%	29%		
Ações de sensibilização	0	0	1	3	3	4,3	0,7
	0%	0%	14%	43%	43%		

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Opções	Municípios que não implementaram ações						
	Amostra (n=6)					Média	Desvio-Padrão
	Frequência relativa e absoluta						
	NI	PI*	I*	MI*	TI*		
TV	0	0	2	2	2	4	0,89
	0%	0%	33%	33%	33%		
Rádio	0	0	2	2	2	4	0,89
	0%	0%	33%	33%	33%		
Redes e Net.	0	0	1	3	2	4,3	0,75
	0%	0%	17%	50%	33%		
Filmes e Documentários	0	1	3	0	2	3,5	1,2
	0%	17 %	50%	0%	33%		
Ações de sensibilização	0	0	2	2	2	4	0,89
	0%	0%	33%	33%	33%		

Legenda: NI (1) – Nada importante | PI (2) – Pouco importante | I (3) – Importante | MI (4) – Muito importante | TI (5) –Totalmente importante.

Fonte: Elaboração própria.

Em média, os municípios participantes em ações atribuem maior importância aos diferentes meios de comunicação e divulgação de informação utilizados na promoção, sensibilização e divulgação de informação ambiental, com exceção das redes sociais e internet (Facebook), cuja importância é maior no caso dos municípios não participantes em ações. Se os municípios participantes dão preferência à televisão, às campanhas de sensibilização e às redes sociais e internet; no caso dos municípios não participantes a preferência recai sobre essas redes e depois a que aparece a televisão, as campanhas de sensibilização e a rádio. De facto, parece que os municípios participantes em ações estão mais consciencializados das dificuldades da população, nomeadamente a população idosa, em reter informação ambiental nas redes sociais e na internet.

Avaliados os conhecimentos, as principais preocupações ambientais, os meios de divulgação de informação ambiental, resta verificar a consciencialização quanto às medidas de prevenção de alterações climáticas. Tal não invalida que também se considere o grupo dos municípios não participantes. A tabela 4 analisa em termos comparativos o grau de importância de algumas medidas de prevenção de alterações climáticas.

Tal como os resultados anteriores, os resultados da tabela 4 evidenciam que os municípios participantes em ações conferem, em média, maior importância às medidas de prevenção de alterações climáticas do que não participam. Apenas a medida relacionada com o evitar comprar constantemente novos equipamentos elétricos e eletrónicos assume o mesmo grau de importância nos dois grupos de municípios. Mais uma vez, parece que as ações de sensibilização têm surtido efeito na consciencialização destas problemáticas, contribuindo para a efetivação da necessidade de mudar comportamentos e adotar padrões de consumo mais ambientais.

Tabela 4: Medidas de prevenção de alterações climáticas, comparação entre grupos de municípios.

Opções	Municípios que implementaram ações						
	Amostra (n=7)					Média	Desvio-padrão
	Frequência absoluta e relativa						
	NI*	PI*	I*	MI*	TI*		
Utilizar menos o aquecimento e/ou arrefecimento nas instalações.	0	0	4	2	1	3,6	0,79
	0%	0%	57%	29%	14%		
Usar lâmpadas economizadoras.	0	0	0	5	2	4,3	0,49
	0%	0%	0%	71%	29%		
Fazer separação de resíduos.	0	0	0	5	2	4,3	0,49
	0%	0%	0%	71%	29%		
Economizar nas impressões.	0	0	0	1	0	4	0
	0%	0%	0%	100%	0%		

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Evitar comprar constantemente novos equipamentos elétricos e eletrónicos.	0 0%	0 0%	2 29%	5 71%	0 0%	3,7	0,49
Incentivar os colaboradores a utilizar os transportes públicos e/ou bicicletas nas deslocações diárias	0 0%	1 14%	2 29%	3 43%	1 14%	3,6	0,98

Opções	**Municípios que não implementaram ações**					**Média**	**Desvio-padrão**
	Amostra (n=6)						
	Frequência absoluta e relativa						
	NI*	**PI***	**I***	**MI***	**TI***		
Utilizar menos o aquecimento e/ou arrefecimento nas instalações	0 0%	0 0%	5 83%	0 0%	1 17%	3,3	0,7
Usar lâmpadas economizadoras	0 0%	0 0%	2 33%	2 33%	2 33%	4,0	0,8
Fazer separação de resíduos	0 0%	0 0%	2 33%	2 33%	2 33%	4,0	0,8
Economizar nas impressões	0 0%	0 0%	3 50%	2 33%	1 17%	3,7	0,7
Evitar comprar constantemente novos equipamentos elétricos e eletrónicos	0 0%	0 17%	1 17%	2 33%	2 33%	3,7	1,1
Incentivar os colaboradores a utilizar os transportes públicos e/ou bicicletas nas deslocações diárias	0 0%	0 0%	1 17%	4 66%	1 17%	3,8	0,9

Legenda: NI (1) – Nada importante | PI (2) – Pouco importante | I (3) – Importante | MI (4) – Muito importante | TI (5) – Totalmente importante.

Fonte: Elaboração própria.

Em geral, e mediante todos os resultados apresentados, os municípios participantes nas ações apenas estão mais conscientes ambientalmente no entendimento do conceito de alterações climáticas e na importância dos meios de divulgação de informação ambiental e das medidas de prevenção de alterações climáticas.

5 Conclusões, Limitações do Estudo e Futuras Linhas de Investigação

O objetivo central da UE consiste em cumprir as metas do desenvolvimento sustentável e para tal, é necessária a implementação da EC (Fonseca, 2018). No entanto, além de outros elementos, a transição para um modelo de EC pressupõe uma maior consciencialização da população sobre as suas escolhas, uma vez que afetam a produção/reutilização e reciclagem de resíduos urbanos (Liu, et al., 2009; Xue, et al., 2010; Guo, et al., 2017; Mohsin, et al., 2017; Bringsken, et al., 2018 e Smol, et al., 2018). Sem uma constante sensibilização e divulgação de hábitos mais amigos do ambiente, torna-se mais complexa a implementação destas medidas, uma vez que a sua execução tem início no foco do consumo – a população (Smol, 2018).

Este artigo pretende avaliar o contributo da Resíduos do Nordeste na promoção de uma EC, focando-se nos projetos direcionados para a sua divulgação, analisando igualmente a consciencialização pública, quer da população, quer dos municípios.

Quanto aos municípios, os principais resultados parecem revelar que os municípios participantes em ações de sensibilização, promovidas pela Resíduos do Nordeste, estão ambientalmente mais conscientes e informados.

Em jeito de síntese, da análise de dados efetuada, parece que a Resíduos do Nordeste tem contribuído, e muito, para a sensibilização e consciencialização pública da EC.

O caminho até à deposição zero em aterro é longo e não sabemos se alguma vez lá chegaremos, contudo, estas ações de sensibilização parecem contribuir para um percurso mais

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

circular. Estas são essenciais para a implementação de uma estratégia circular e para a prossecução das metas dos ODS.

Como principais limitações deste artigo, reporta-se a quase inexistência de abordagens concretas ao tema, sendo que em termos de linhas futuras de investigação destacamos, por um lado, a necessidade de avaliação do impacto destas ações de sensibilização junto da população alvo, sendo igualmente pertinente avaliar o nível de consciencialização pública da população em geral.

Referências

Andriguetto, G., & Flores, C. (2018). Lixo e Sustentabilidade: O Impacto do Comportamento Social na Geração de Resíduos Sólidos. *Fórum Internacional de Resíduos Sólidos - Resíduos Sólidos urbanos*.http://www.institutoventuri.org.br/ojs/index.php/firs/article/view/694.

Bastos, V. P., Figueiredo, F. F., & Ferreira, J. G. (2018). Políticas Públicas, Sociedade e Meio Ambiente. *O Social em Questão*, (40), 9-22.http://hdl.handle.net/10451/32093.

Bringsken, B. M., Loureiro, I., Ribeiro, C., Vilarinho, C., & Carvalho, J. (2018). Community Involvement Towards a Circular Economy: A Sociocultural Assessment of Projects and Interventions to Reduce Undifferentiated Waste. *European Journal of Sustainable Development*,7(4), 496-496.https://doi.org/10.14207/ejsd.2018.v7n4p496.

Cravo, R. D. O. N. (2018). *A Evolução do Desenvolvimento Sustentável em Portugal nos últimos 30 anos* (Dissertação de Doutoramento). http://hdl.handle.net/10451/35290.

Ellen MacArthur Foundation. (n.d.). Whatis Circular Economy?.*Ellen MacArthur Foundation*. https://www.ellenmacarthurfoundation.org/circular-economy/concept/schools-of-thought.

EY-Parthenon. (2020). *Indicadores de Economia Circular: Um Contributo para o Sistema Estatístico Nacional.* LIPOR - Serviço Intermunicipalizado de Gestão de Resíduos do Grande Porto.

Ferreira, I. D. A., de Castro Fraga, M., Godina, R., Souto Barreiros, M., & Carvalho, H. (2019). A Proposed Index of the Implementation and Maturity of Circular Economy Practices - *The Case of the Pulp and Paper Industries of Portugal and Spain. Sustainability*, 11(6), 1722.https://doi.org/10.3390/su11061722.

Ferronato, N., Rada, E. C., Portillo, M. A. G., Cioca, L. I., Ragazzi, M., &Torretta, V. (2019). Introduction of the circular economy with in developing regions: A comparative analysis of advantages and opportunities for waste valorization. *Journal of environmental management,* 230, 366-378.https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2018.09.095.

Fonseca, J. R. S. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: dificuldades de uma metodologia de investigação. *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*.http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf.

Guo, B., Geng, Y., Sterr, T., Zhu, Q., & Liu, Y. (2017). Investigating public awareness on circular economy in western China: A case of Urumqi Midong. *Journal of Cleaner Production*, 142, 2177-2186.https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.063.

Leitão, A. (2015). Economia circular: uma nova filosofia de gestão para o séc. XXI. *Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting*, 1(2), 150-171.http://hdl.handle.net/10400.14/21110.

Liu, Q., Li, H. M., Zuo, X. L., Zhang, F. F., & Wang, L. (2009). A survey and analysis on public awareness and performance for promoting circular economy in China: A case study from Tianjin. *Journal of Cleaner Production,* 17(2), 265-270. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.06.003.

Mohsin, M. M., & Thomas Beach, A. K. (2017). Public Perceptions of Urban Sustainable Challenges in developing countries. Sustainable Development and Planning IX. *WIT Transactions on Ecology and The Environment, 226*, 131-139. https://doi.org/10.2495/SDP170121.

Pajula, T., Behm, K., Vatanen, S., & Saarivuori, E. (2017). Managing the lifecycle to reduce environmental impacts. *Dynamics of Long-Life Assets* (pp. 93-113). https://doi.org/110.1007/978-3-319-45438-2_6.

Pimenta, R., Poggi, F., & Firmino, A. M. V. (2018). Economia Circular como contributo para a implementação de medidas de eficiência energética ao nível dos Municípios/Associações de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Municípios. Proceedings of the 25th APDR Congress (pp. 527-537). *Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional* (APDR). http://hdl.handle.net/10362/65956.

Queirós, M. (2002). O ambiente nas políticas públicas em Portugal. *Finisterra*, 33-59. https://doi.org/10.18055/Finis1607.

Rodrigues, Bárbara., & Rodrigues, Paulo (2020). Guia para a Gestão Circular. RdN on-line. Documentos. Resíduos do Nordeste. http://www.residuosdonordeste.pt/cv/list/.

Silva, L. C., Roza, B. C., & Rathmann, R. (2012). Gestão de resíduos sólidos urbanos na cidade do Porto (Portugal): um exemplo de prática sustentável. *Revista de Gestão Social e Ambiental,* 6(2), 60-78.https://doi.org/10.5773/rgsa.v6i2.372.

Smol, M., Avdiushchenko, A., Kulczycka, J., &Nowaczek, A. (2018). Public awareness of circular economy in southern Poland: Case of the Malopolska region. *Journal of Cleaner Production,* 197, 1035-1045.https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.06.100.

Stahel, W. R., & MacArthur, E. (2019). The circular economy: A user's guide. *Routledge.*

Tavares, B. R. (2013). *O Ambiente e as Políticas Ambientais em Portugal: contributos para uma abordagem histórica.* (Dissertação de Doutoramento).

Tesfaye, F., Lindberg, D., Hamuyuni, J., Taskinen, P., &Hupa, L. (2017). Improving urban mining practices for optimal recovery of resources from e-waste. *Minerals Engineering, 111*, 209-221.https://doi.org/10.1016/j.mineng.2017.06.018.

Xue, B., Chen, X. P., Geng, Y., Guo, X. J., Lu, C. P., Zhang, Z. L., &Lu, C. Y. (2010). Survey of official's awareness on circular economy development in China: Based on municipal and county level. *Resources, Conservation and Recycling,* 54(12), 1296-1302.https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2010.05.010.

Zeller, V., Towa, E., Degrez, M., & Achten, W. M. (2019). Urban waste flows and their potential for a circular economy model at city-region level. *Waste management,* 83, 83-94. https://doi.org/10.1016/j.wasman.2018.10.034.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em busca da matemática em Terras de Trás-os-Montes: um olhar fotográfico

Searching for mathematics in Terras de Trás-os-Montes: a photographic look

Paula Maria Barros[1] [0000-0002-6297-0868], Flora Silva[2,3] [0000-0001-6701-7390], Marcela Seabra[2] [0000-0002-4294-8049]

pbarros@ipb.pt, flora@ipb.pt, cseabra@ipb.pt

[1]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]FibEnTech/ GeoBioTec-UBI, Portugal.

Resumo. Se lhe propusessem o desafio – Olha à tua volta! Onde é que vês matemática? – e o convidassem a expressar esta sua visão na forma fotográfica, que aspetos escolheria fotografar? Esse foi o repto lançado à comunidade educativa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, e que deu origem às mostras de fotografia "A matemática na cidade de Bragança", "A matemática no IPB" e a "Matemática do meu país", realizadas, respetivamente, nos anos letivos de 2014/15, 2015/16 e 2019/20. Neste documento, para além de contextualizarmos os procedimentos associados aos eventos, apresentamos um excerto de um percurso matemático por terras transmontanas, com particular incidência na cidade de Bragança, a partir de uma seleção de fotografias das várias mostras. Debateremos também o potencial pedagógico deste tipo de eventos, tanto para possível aproveitamento para tarefas de sala de aula como para promover a literacia matemática da comunidade. De realçar, que para além de estimularem o espírito criativo e a comunicação por imagens, as exposições permitem realçar a importância da matemática no mundo que nos rodeia e levar os visitantes a recordar alguns conceitos matemáticos. Constituem, assim, uma forma de desmistificar a ideia de que "a matemática é só para alguns" e sensibilizar para a relevância de falar em matemática num ambiente completamente informal, como um assunto que se pode debater em qualquer circunstância como acontece com a música, a literatura e outras artes.

Palavras-Chave: Fotografia, Matemática, Comunicação, Aprendizagem, Percurso.

Abstract. If someone presents you the challenge - Look around! Where do you see mathematics? - and invite you to express your vision in photographic form, what aspects would you choose to photograph? That was the challenge launched to the educational community of the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, Portugal, and that gave rise to the photography exhibitions "Mathematics in the city of Bragança", "Mathematics in IPB" and "Mathematics of my country", held respectively in the academic years 2014/15, 2015/16 and 2019/20. In this document, in addition to contextualizing the procedures associated with the events, we present a mathematical route through Terras de Trás-os-Montes, with a particular focus on the city of Bragança, based on a selection of photographs from the various exhibitions. We will also discuss the pedagogical potential of this type of event, both for possible use for classroom tasks and to promote the community's mathematical literacy. It should be not that, in addition to stimulating the creative spirit and communication through images, the exhibitions allow us to highlight the importance of mathematics in the world around us and lead visitors to remember some mathematical concepts. They are, therefore, a way to demystify the idea that "mathematics is only for a few" and to raise awareness of the relevance of talking about mathematics in

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

a completely informal environment, as a subject that can be debated in any circumstance as happens with music, literature and other arts.

Keywords: Photography, Mathematics, Communication, Learning, Itinerary.

1 Introdução

A matemática é uma constante no nosso dia a dia. No entanto, ou nem sequer refletimos sobre o assunto ou a sua presença é tão subtil que nem nos apercebemos da sua existência. Como refere Stewart (2006), no livro *Cartas a uma jovem matemática*, "a nossa sociedade consome imensa matemática, mas tudo isso ocorre por trás das cenas. (…) o problema de relegar a matemática tão lá para longe, atrás do palco, é que muitas pessoas não fazem nenhuma ideia de que ela lá está" (p.16).

Considerando a importância de consciencializar as pessoas e levá-las aperceber-se do quão fortemente dependemos da matemática nas nossas vidas diárias, Stewart na sua carta "Porquê fazer matemática?", comenta que talvez a melhor maneira de mudar a opinião do público acerca da matemática seria

> "espetar uma etiqueta vermelha em tudo o que usa matemática. «Contém Matemática». Haveria uma etiqueta vermelha em todos os computadores, é claro, e suponho que se levássemos a ideia a sério, deveríamos colocar uma em cada professor de Matemática. Mas devíamos também pôr uma etiqueta vermelha de matemática em todos os bilhetes de avião, em cada telefone, em cada carro, cada avião, cada semáforo de trânsito, cada vegetal…" (p.16).

Imbuídos deste espírito, e no sentido de levar a comunidade educativa a dar mais atenção à matemática do ambiente que os rodeia, surgiu a ideia de realizar mostras de fotografia focadas em aspetos matemáticos. Neste artigo, com base numa seleção de fotografias dessas mostras, pretendemos dar a conhecer a visão dos participantes sobre os aspetos matemáticos que se podem observar em Terras de Trás-os-Montes, apresentando excertos de um possível percurso matemático.

Pretendemos, ainda, evidenciar o potencial pedagógico deste tipo de eventos, tanto pelo possível aproveitamento para a realização de tarefas de sala de aula, nos vários níveis de ensino, como pelo seu contributo para gerar reflexões sobre conceitos matemáticos num ambiente completamente informal.

2 O contexto de realização das mostras de fotografia

Realizaram-se três Mostras de fotografia, uma no ano letivo de 2014/2015 designada por "A matemática na cidade de Bragança" (exposição de 55 fotografias), outra no ano letivo de 2015/2016 "A matemática no IPB" (exposição de 222 fotografias) e a terceira no ano letivo de 2019/2020 "A matemática do meu país" (exposição de 84 fotografias). Para a sua consecução, convidou-se a comunidade da Escola Superior de Educação (ESEB) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), mais propriamente, alunos e funcionários docentes e não docentes para participarem com fotografias para as mostras. Neste sentido, para cada ano realizou-se um cartaz com as regras de participação (ver Figura 1).

Figura 1: Cartazes das mostras de fotografia.
Fonte: Autoras.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em termos gerais, foi indicada a dimensão das fotografias, pedia-se que atribuíssem um título matemático à fotografia, indicassem o local onde foi tirada, o nome(s) do(s) participante(s) e um pseudónimo se considerassem conveniente. Eram, ainda, fornecidas instruções quanto à data final para a submissão das fotografias para a mostra e à forma de as entregar/enviar, pois era solicitada tanto a versão em papel fotográfico como a digital. A participação podia ser individual ou em grupo, mas no máximo com quatro fotografias.

Para além do espírito criativo, pretendia-se levar as pessoas a observar com um novo olhar o seu meio envolvente – Olha à tua volta! Onde é que vês matemática?, partilhando as suas visões. O intuito era, ainda, ajudar a recordar (ou levar a aprender) alguns conceitos matemáticos e sensibilizar a comunidade para o facto de que podemos debater assuntos matemáticos num ambiente completamente informal, contribuindo também desta forma para o desenvolvimento da literacia matemática.

Todas as mostras estiveram em exposição na ESEB (ver Figura 2). A segunda mostra de fotografia esteve, ainda, disponível para visita durante um Encontro Regional de Professores e Educadores de Matemática, o que permitiu que fosse partilhada e discutida com um público-alvo mais alargado.

Figura 2: Local de exposição da terceira mostra de fotografia.
Fonte: Autoras.

Quanto ao teor matemático, nas três mostras foi visível a predominância de imagens com ligação à geometria, tanto relativas a sólidos e figuras geométricas, como à geometria analítica ou a transformações geométricas, ou que abarcavam várias destas perspetivas. Esta tendência é perfeitamente natural, porque o aspeto geométrico é a face da matemática mais visível quando olhamos para o meio envolvente.

3 Um percurso por Terras de Trás-os-Montes

Nesta secção apresentamos apenas uma parte do percurso matemático que foi idealizado com base nas mostras de fotografias concretizadas. Neste excerto, selecionaram-se unicamente fotografias que se reportam à cidade de Bragança. Para além da análise baseada na visão dos participantes, sugere-se que o leitor reflita sobre qual seria a sua visão pessoal e que título matemático escolheria para cada uma das imagens.

Quem viaja para Bragança utilizando transportes públicos – autocarros de passageiros – poderá conhecer a zona da Estação Rodoviária, onde outrora também se partia/chegava, mas de comboio. Neste local podemos estabelecer uma correspondência entre cada autocarro e o respetivo lugar de estacionamento (será uma correspondência biunívoca?) em que a simbologia utilizada – números naturais – será uma ajuda na identificação do local a estacionar. Enquanto esperamos pelo transporte, podemos observar as "retas paralelas", uma recordação dos carris – Qual será a bitola (distância entre carris)? (ver Figura 3).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Qual é o meu lugar?
Paula Barros

Retas paralelas
Paula Barros

Figura 3: Zona da Estação Rodoviária.
Fonte: Mostra de fotografia (2014/2015).

Já na Praça da Sé (ver Figura 4), podemos focar o nosso olhar matemático em dois edifícios emblemáticos (no seu exterior ou interior), tanto pela possibilidade de diversas associações à geometria, por exemplo, a descoberta e identificação de figuras, sólidos e transformações geométricas (Que elementos consegue identificar?), como pela presença da numeração romana, que se mantém em alguns relógios.

Geometria na praça
Alda Vasconcelos

Numeração romana
Alda Vasconcelos

Simetrias
Laura Cumbi

Figura 4: Praça da Sé.
Fonte: Mostras de fotografia (2014/2015 e 2019/20).

Continuando o percurso para a Cidadela, verificamos que a ligação da matemática a aspetos geométricos, como a geometria analítica e transformações geométricas, continua a ser uma constante (Ver Figura 5). E que outros elementos de matemática poderemos relacionar com estes monumentos?

Planos perpendiculares: Quais as semelhanças?
Castelo de Bragança
Alda Vasconcelos

Friso?
Domus Municipalis
Sophia Exponencial

Figura 5: Cidadela.
Fonte: Mostra de fotografia (2014/2015).

Fazendo uma visita ao Campus de Santa Apolónia do Instituto Politécnico de Bragança, podemos procurar algumas das riquezas matemáticas escondidas (ver Figuras 6, 7, 8 e 9), que foram evidenciadas pelos participantes da mostra, embora, em alguns casos, a sua visualização possa estar dependente de determinadas condições como, por exemplo, a luminosidade ou a época do ano.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Geometria fracionada
Hortas comunitárias
Valter Cavaleiro

Cilindros da natureza moldados pelo homem
Joyce Souza Dantas, Marcus Vinicius Junior

Figura 6: Envolvente da Escola Superior Agrária.
Fonte: Mostras de fotografia (2015/2016 e 2019/20).

A envolvente da Escola Superior Agrária permite-nos observar, entre outros aspetos, a matemática em ligação com a natureza, mesmo que em estreita relação com a ação humana. Como terá sido feita a divisão do terreno nas hortas comunitárias (ver Figura 6)? Já no domínio das construções, pode ser um bom desafio descobrir as simetrias que conseguimos identificar na "Casa simetria" (ver Figura 7). E porque não, quantos retângulos?

Espelhos naturais IPB
Ana Teresa

Casa simetria
Hugo Gomes, Fábio Cordeiro, João Moura e Luís Reis

Figura 7: Envolvente da Escola Superior Agrária.
Fonte: Mostra de fotografia (2015/2016).

A Escola Superior de Tecnologia e Gestão despertou em alguns participantes uma "visita" ao domínio dos números, como se pode ver pela Figura 8, em que se evidencia "o contar objetos" e a arte de imaginar numas escadas interiores a representação de numerais.

Five
Joana Silva

"2"
V. Alonso

Figura 8: Escola Superior de Tecnologia e Gestão.
Fonte: Mostra de fotografia (2015/2016).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Ao atravessar a ponte para ir à cantina podemos ir analisando se o paralelismo está presente (onde é que o visualiza?), como refere a Inês Pereira. Depois de toda esta visita um descanso é sempre bem-vindo, mas se nos sentamos num local com forma de retângulo que reflexões nos ocorrerão? – Terá sentido a afirmação feita no título? Qual é o seu conceito de retângulo? E de quadrado? (ver Figura 9).

Paralelismo
Inês Pereira

Todo o quadrado é retângulo, porém nem todo o retângulo é quadrado
Ana Coelho

Figura 9: Em direção à cantina.
Fonte: Mostra de fotografia (2015/2016).

Ao sair da cidade pela parte sul (para visitar outras paragens matemáticas), podemos aproveitar para observar a rotunda do NERBA (Associação Empresarial do Distrito de Bragança) com as suas hipérboles – Qual será a equação correspondente?

Hipérboles na rotunda
Flora Silva

Figura 10: Rotunda do NERBA.
Fonte: Mostra de fotografia (2014/2015).

4 O potencial pedagógico das mostras ou de outros eventos similares

No que diz respeito ao potencial pedagógico das mostras de fotografia, destacam-se pelo menos duas abordagens que se podem complementar: a participação pelos estudantes no próprio evento e, eventualmente, na sua organização ou o aproveitamento pelos professores das fotografias das mostras (já realizadas ou, ainda, na fase de intenção de participação) para exploração na sala de aula. No primeiro caso, podem-se trabalhar várias áreas de forma interdisciplinar, promovendo-se a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também de diversas competências transversais. No segundo caso, pode-se analisar e estudar com maior profundidade os aspetos matemáticos mencionados pelos "fotógrafos" e debater outras visões dos estudantes sobre algumas fotografias, aproveitando para colmatar lacunas e aprofundar os conhecimentos matemáticos envolvidos (na fase de intenção pode tornar mais enriquecedores os contributos matemáticos para a mostra). Para além disso, há fotografias que podem ser utilizadas como fonte para criação de tarefas, tanto pelos próprios alunos como pelo professor. Por

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

exemplo, pode-se elaborar um conjunto de questões para trabalhar um determinado tema, pode ser pedida uma descrição matemática de fotografias, baseada nos conhecimentos já adquiridos pelos alunos ou recorrendo a pesquisas, entre outros.

A título de exemplo apresenta-se o extrato de uma tarefa (ver Figura 11), baseada numa fotografia da mostra "A matemática na cidade de Bragança", cujo título original era Interseção de planos, que foi proposta a alunos que frequentavam a unidade curricular de álgebra linear e geometria analítica no âmbito de cursos de Licenciatura em Engenharia Mecânica ou em Eletrotécnica e de Computadores, numa instituição do ensino superior politécnico (Silva, Barros & Fernandes, 2019).

Fig. 2: Avenida das Forças Armadas, Bragança

2. Sugira um título matemático para a fotografia da Fig. 2. Justifique a sua escolha.
3. Considere que na Fig. 2 estão representados três planos.
3.1. Classifique os planos atendendo à sua posição relativa.
3.2. Indique se a interseção desses planos é um ponto, uma reta ou um plano.
3.3. Represente analiticamente cada um dos planos da Fig. 2 (com a maior aproximação que conseguir) e construa um sistema de equações lineares.
a) Resolva o sistema recorrendo a um dos métodos lecionados nas aulas e escreva o conjunto-solução.
b) Confirme o resultado utilizando o *Microsoft Mathematics*.
c) Classifique o sistema como impossível, possível e determinado ou possível e indeterminado. Justifique a sua resposta.
4. Com o apoio do *Microsoft Mathematics*, investigue outras posições relativas entre três planos. Escreva um sistema que represente analiticamente cada um dos casos que encontrar, resolva-o, e indique o respetivo conjunto-solução. Classifique também o sistema.
5. Investigue o que acontece se tiver apenas dois planos.
6. Elabore uma apresentação em *PowerPoint* com as suas conclusões.

Figura 11: Extrato de uma tarefa baseada na fotografia de uma das mostras.
Fonte: Silva, Barros e Fernandes (2019).

A tarefa abrange fundamentalmente os temas Sistemas de equações lineares e Geometria analítica, visando a sua interligação. Um dos objetivos principais é que os alunos relacionem os sistemas de equações lineares com a sua representação gráfica e consigam identificar o seu conjunto-solução, tanto do ponto de vista geométrico como analítico. Silva, Barros e Fernandes (2019) concluíram que a tarefa proposta foi um incentivo para que os alunos participassem mais ativamente nas aulas, tendo assim contribuído de forma positiva para a sua aprendizagem.

A criação de percursos matemáticos orientados, inclusivamente aproveitando o acervo fotográfico das mostras, em que para além da observação e identificação de aspetos matemáticos se pode propor aos participantes que resolvam determinados problemas in loco, como acontece nos trilhos matemáticos (ver, por exemplo, Buchholtz, 2021; Fernandes, Vale & Palhares, 2017; Gehrke & Bisognin, 2017 e Barbosa, Vale & Ferreira, 2015), é outra das abordagens que poderá trazer aprendizagens significativas para os alunos de todos os níveis de ensino.

Alargando o leque a outros cenários, a criação de vídeos que se centrem em alguns aspetos matemáticos das cidades (ver https://youtu.be/ZVBha2Bey8I) ou a elaboração de brochuras que descrevam as regiões focando diversas perspetivas (ver, por exemplo, Vale, Barbosa, Portela, Fonseca, Dias & Pimentel, 2008), conjugando também com a componente histórica, poderão ser projetos interessantes para os quais as mostras de fotografia, como as realizadas, podem dar um importante contributo.

5 Conclusões

As mostras de fotografia cumpriram o seu objetivo, ou seja, despertaram a atenção para a matemática que se pode "ver" no ambiente que nos rodeia, incentivaram a partilha de visões pessoais e levaram a comunidade a falar sobre matemática num contexto informal. Pelo *feedback* recebido pela organização,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

por parte de algumas pessoas que visitaram as mostras, podemos deduzir que estas tiveram um impacto positivo na comunidade da ESEB.

Para além disso, tanto do ponto de vista da sua consecução como do aproveitamento dos seus resultados, este tipo de eventos pode ser explorado sob várias perspetivas no âmbito do ensino básico, secundário e até superior. De notar que a criação de percursos matemáticos nas localidades, para além do seu cunho motivacional, pode constituir uma fonte de desenvolvimento de tarefas criativas que contribuam para um aprofundamento dos conhecimentos na disciplina de matemática ou ainda para a realização de projetos em interdisciplinaridade com outras áreas como a física, a história, a geografia ou as artes, entre outras.

A realização conjunta com a comunidade escolar e extraescolar de atividades que permitam explorar temas matemáticos ou a abertura da escola a públicos exteriores na partilha das descobertas dos estudantes, através de exposições ou outros eventos, permite criar novas dinâmicas nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento de competências transversais e para o incremento da literacia matemática de todos os envolvidos.

Referências

Barbosa, A., Vale, I., & Ferreira, R. A. T. (2015). Trilhos matemáticos: promovendo a criatividade de futuros professores. *Educação e Matemática*, *135*, 57-64.

Buchholtz, N. (2021). Students' modelling processes when working with math trails. *Quadrante*, *30*(1), 140-157.

Fernandes, F., Vale, I., & Palhares, P. (2017). A resolução de tarefas matemáticas em contextos não formais por alunos do 1º CEB. In L. Menezes, A. Ribeiro, H. Gomes, A. P. Martins, F. Tavares & H. Pinto (eds.), *Atas do XXVIII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 202-216). Viseu: Associação de Professores de Matemática.

Gehrke, T.T., & Bisognin, V. (2017). Trilhos matemáticos como possibilidade para a criação e resolução de problemas relacionados aos sólidos geométricos. *Educação Matemática em Revista*, *18*(1), 135-143.

Silva, F., Barros, P. M. & Fernandes, J. A. (2019). Devíamos fazer mais tarefas como esta!: uma experiência em álgebra linear. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, R. Patrício & L. Castanheira (Eds.), *IV Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE): Livro de atas (pp. 1021-1032). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Stewart, I. (2006). *Cartas a uma jovem matemática*. Lisboa: Relógio D'Água.

Vale, I., Barbosa, A., Portela, J., Fonseca, L., Dias, N., & Pimentel (2008). *MatCid: A Matemática e a cidade: Um roteiro por Viana do Castelo*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo Projeto MatCid.

Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (n/d). *Geometria analítica em Guimarães* (recurso em vídeo): https://youtu.be/ZVBha2Bey8I

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A formação das políticas públicas de habitação no Brasil e em Portugal

The formation of public housing policies in Brazil and Portugal

Eduardo Eidam Milian[1] [0000-0002-4941-6221], Sónia P. Nogueira[2,3] [0000-0002-8675-6102], Christian Luiz da Silva[1] [0000-0002-4074-5184]

eduardomilian@alunos.utfpr.edu.br, sonia@ipb.pt, christiansilva@utfpr.edu.br

[1]Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[3]CICP, Portugal.

Resumo. A decisão de agir ou não agir perante um problema público é o ponto central que mobiliza os governos, seus recursos e institucionalidade, para a elaboração de políticas públicas. A adoção de políticas públicas por um governo representa o conjunto de prioridades eleitas para a prossecução do interesse coletivo. O objetivo desta investigação é descrever comparativamente a evolução da política pública de habitação entre Brasil e Portugal como uma vertente do processo político. Este trabalho analisou o contexto da elaboração das mais contundentes políticas públicas de habitação: em 2009, o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), no Brasil e, em 2018, a Nova Geração de Políticas de Habitação (NGPH), em Portugal - enquanto no Brasil o PMCMV foi encerrado, em Portugal a NGPH está em fase de implementação. Dessa forma, é possível observar pontos de desenvolvimento para ações futuras. A metodologia adotada considerou a adoção de um plano com paradigma interpretativo, utilizando o método indutivo qualitativo e pesquisas bibliográfica e documental. Observa-se que o Brasil oscila na priorização das políticas de habitação, em função das estratégias de governo correntes. Portugal por muito tempo considerou que a responsabilidade de produção e previsão da habitação pertencia somente ao indivíduo. O PMCMV emerge como uma política anticíclica frente à crise econômica, enquanto o sentido estratégico que fundamenta a NGPH é a ênfase na requalificação do edificado e na coesão territorial. Diante disso, são reconhecidos avanços no acesso ao elemento "casa", ainda que permaneçam contradições e dificuldades de concretizar o direito à cidade.

Palavras-Chave: Políticas públicas, Função social, Moradia, Carência habitacional.

Abstract. The decision to act or not to act in the face of a public problem is the central point that mobilizes governments, their resources and institutionalism, to make public policy. The adoption of public policy by a government represents the set of priorities elected to pursue the collective interest. The objective of this research is to comparatively describe the evolution of public housing policy between Brazil and Portugal as an aspect of the political process. This paper analysed the context of the elaboration of the most forceful housing public policies: in 2009, the Minha Casa Minha Vida Program (PMCMV) in Brazil and, in 2018, the New Generation of Housing Policies (NGPH) in Portugal. While in Brazil, the PMCMV has been closed, in Portugal the NGPH is in the implementation phase. Thus, it is possible to observe development points for future actions. The methodology adopted considered the adoption of a plan with an interpretive paradigm, using the qualitative inductive method and the bibliographic and documental research. It was observed that Brazil oscillates in the prioritization of housing policies, depending on the current government strategies. Portugal for a long time considered that the responsibility for producing and providing housing belonged only to the individual. The PMCMV emerges as an anti-cyclical policy in the face of the economic crisis, while the

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

strategic direction underpinning the NGPH is the emphasis on building requalification and territorial cohesion. In view of this, advances in access to the "home" element are recognized, even though contradictions and difficulties remain in the realization of the right to the city.

Keywords: Public policy, social function, Housing, Housing needs.

1 Introdução

A habitação faz parte do espectro dos direitos sociais básicos e é, atualmente, um dos pilares do desenvolvimento social, em conjunto com o acesso à saúde, educação, cultura e lazer, segurança e transporte. É, também, o primeiro local onde os indivíduos se reconhecem enquanto entes de direitos e a partir dela têm condições de acessar aos demais aspectos da vida em sociedade.

A partir do reconhecimento do direito à habitação, emerge a necessidade de se articularem políticas públicas que garantam a consecução desse direito por parte do Estado. As políticas públicas são as decisões tomadas pelo Estado quando atua, ou deia de atuar, em relação aos problemas emergentes em uma sociedade. A existência de uma política pública pode ser explicada por diferentes razões, como níveis elevados de ineficiência na afetação de recursos, estrutura dos mercados e informação imperfeita (Birkland, 2011; Santos, 2014). Ao longo das últimas décadas, os países apresentam diferentes perspectivas sobre seu papel na concretização do acesso à moradia, atuando como produtor, fiscalizador, promotor de habitação ou, sob outra perspectiva, se isentando da responsabilidade de atuar neste âmbito e delegando ao mercado essas atribuições.

A diferença nessa postura pode ser atribuída, em uma análise ampla, ao tipo de teoria econômica dominante. Sob a perspectiva marxista, a habitação deve atender a uma função social e os governos devem se orientar para a solução dos conflitos pelo solo urbano e combater a retenção especulativa dos imóveis urbanos. Pela perspectiva (neo)liberal, a habitação faz parte do conjunto de direitos individuais e, portanto, inviolável, não devendo o Estado interferir nem na propriedade individual nem nas relações de mercado, ficando restrito ao papel de desenvolver políticas compensatórias, quando se fizerem necessárias.

Baseados na perspectiva marxista e nas contribuições de Engels, a respeito da classe trabalhadora nas cidades, Henri Lefebvre inaugurou em seu livro Direito à Cidade (1968) uma nova percepção a respeito da construção do espaço urbano, que enfatiza como o poder econômico constrói uma cidade fragmentada e dispersa, onde a segregação espacial empurra os mais pobres para as margens das cidades, sobretudo nas grandes metrópoles (Falú, 2020).

Diante desse cenário, o objetivo desta investigação é descrever comparativamente a evolução da política pública de habitação entre Brasil e Portugal como uma vertente do processo político. Para tanto, busca-se compreender os rumos percorridos ao longo do processo de urbanização que determinaram os contextos de elaboração das mais contundentes políticas públicas de habitação: em 2009, o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), no Brasil e, em 2018, a Nova Geração de Políticas de Habitação (NGPH), em Portugal. Assim, a pergunta de investigação que conduz esta investigação é: como ocorreu a construção da política pública de habitação em análise nos dois países?

Passados mais de dez anos desde o desenho e implementação do PMCMV já é possível traçar diagnósticos a respeito dos resultados dessa política pública. Tais diagnósticos podem contribuir para uma avaliação *ex-ante* da NGPH, reorientando esforços e buscando a maximização dos resultados. O trabalho de Mendes (2020) propõe um debate sobre os instrumentos, o sentido estratégico e os objetivos da NGPH e, para esse trabalho busca-se compreender a dimensão política anterior que levou a esse desenho da política em análise. Para o Brasil, a avaliação dos resultados do PMCMV e os resultados preliminares da NGPH podem contribuir para a adequação do recém implementado Programa Casa Verde e Amarela, que, ressalvadas as limitações impostas pela pandemia do COVID-19, até o momento não alcançou o mesmo êxito de seu antecessor.

Para alcançar os objetivos propostos, essa investigação está organizada em seis seções: a primeira, introdutória, apresenta uma síntese do assunto e de sua abordagem. Na segunda seção, Referencial Teórico, são apresentadas contribuições pertinentes a respeito das políticas públicas de habitação alinhadas à evolução do conhecimento sobre a temática. A terceira seção, Metodologia da Pesquisa, apresenta a caracterização da pesquisa, o delineamento metodológico e as decisões adotadas sobre

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

população e amostra, coleta e tratamento de dados. A quarta seção, Resultados e Discussão, apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da metodologia e fornece uma análise e interpretação dos dados a partir do cruzamento com o referencial teórico. A quinta seção, Conclusão, sintetiza e integra as demais seções, apresentando possíveis aplicações práticas e pesquisas futuras. A última seção, Referências, atribui os créditos de autoria aos pesquisadores que contribuiram para o desenvolvimento desta investigação.

2 Referencial Teórico

A evolução do pensamento sobre a construção do espaço urbano e a formação das cidades passa por constantes transformações e absorve abordagens de outras temáticas. Hoje, a discussão desta temática é transversal e inclui o reconhecimento de desigualdades e o peso de marcadores raciais, de gênero e de identidade sexual na distribuição dos indivíduos no espaço da cidade (Falú, 2020). No mesmo sentido, a percepção sobre o direito à cidade se transforma e passa a contemplar novos recortes e questionar como a discriminação e as relações de poder contribuem para reduzir o acesso de certos grupos à moradia, lazer, cultura, saúde e educação.

As vulnerabilidades passam a ser, portanto, o centro da preocupação da política urbana na atualidade. A política urbana é a função pública, tipicamente a nível municipal, dedicada a ordenação dos espaços habitáveis, agrupando tanto atividades de planejamento quanto gestão das cidades. A habitação é parte da preocupação da política urbana, atentando a aspectos sociais e geográficos, principalmente, com o uso de instrumentos jurídicos e urbanísticos para organizar o espaço e garantir o acesso de todos (Seixas et al., 2019; Uchôa, 2014).

Políticas Públicas são decisões; são as formas que os governos decidem suas prioridades, decidindo atuar – ou não – frente a um problema emergente na sociedade. A complexidade crescente no campo social e político, torna a seleção de prioridades um processo muito mais intrincado do que no passado. No campo social, trata-se de um novo contexto, onde as mudanças são aceleradas, as necessidades individuais mais específicas e heterogêneas e os recursos para atendimento dessas necessidades cada vez mais escassos. Há, no campo político, uma expansão e multiplicidade de atores na arena política exercendo forças em diferentes sentidos ao mesmo tempo em que há um movimento em direção à descentralização e transferência de competências entre os entes da administração pública (Dye, 2016; Kraft & Furlong, 2018; Lotta, 2019).

Entre as diversas modalidades de políticas públicas, as políticas sociais recebem especial atenção pois são aquelas destinadas a garantia do bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. Na concretização dos direitos sociais, essas políticas públicas se comprometem a reduzir desigualdades e permitir o desenvolvimento dos cidadãos. As políticas sociais tem um cunho distributivo e combatem a pobreza, por meio de oferta de bens e serviços em áreas como, educação, saúde, assistência social, alimentação, trabalho, transporte e habitação (Arretche, 2004; J. N. N. Ferreira, 2016; Tavares, 2004).

Dentre as políticas sociais, as políticas públicas de habitação correspondem ao conjunto dos instrumentos, ações, planos e programas dedicados a eliminação da pobreza e ao desenvolvimento social por meio do acesso a moradia digna (Arku, 2020; J. S. W. Ferreira et al., 2020; Lima, 2020). Tais políticas obdecem diretrizes e princípios direcionados ao estabelecimento de condições de habitabilidade mínima, conforme as características de cada país, bem como apoiar o acesso dos cidadãos a essas moradias (Bolo-Duthy, 2016).

Do ponto de vista econômico, as políticas públicas de habitação são entendidas como as medidas adotadas a nível governamental para garantir o equilíbrio entre as necessidades de habitação (demanda) e o estoque de habitação e a capacidade produtiva exigida para renová-lo e expandi-lo (oferta) (Maldonado, 2016). Portanto, trata-se de uma ação, ordenada e planejada, a fim de modificar o estoque de habitação e dar origem a uma nova realidade, conforme a compreensão de política (*policy*) (Dye, 2016).

A partir desta perspectiva, então, é possível relacionar os aspectos econômicos presentes na formulação da política pública de habitação com o corpo teórico da Teoria da Escolha Pública. Segundo esta Teoria, a expansão do governo se pauta por interesses pessoais dos políticos, burocratas e grupos de interesse que direcionam as decisões conforme suas convicções e a expectativa de benefícios (Silvestre, 2010). Diante disso, a política pública de habitação é distorcida e utilizada para a promoção

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

de interesses unicamente de acumulação de poder e capital, ignorando o aspecto social inerente às políticas sociais (Butler, 2015; Santiago et al., 2009).

Por esse motivo, duas teorias econômicas principais atribuem visões distintas sobre as aplicações e contribuições possíveis das políticas de habitação. Para a tradição ortodoxo liberal, os agentes econômicos devem ser livres das amarras de regulação do Estado, sendo o mercado autoregulado e capaz de extinguir as imperfeições na oferta e na demanda. Assim, a atividade do governo estaria restrita a políticas de assistência social, quando necessário (Freitas & Bevilacqua, 2016). De outra forma pensam os heterodoxos keynesianos, que defendem um Estado forte e preparado para a construção de um Estado de Bem-Estar Social. A crescente intervenção nas dimensões sociais e políticas eleva as despesas públicas para fomentar o desenvolvimento de uma nação e de seu povo (Patrício Netto et al., 2010; Rocha, 2014). O Estado intervencionista concede benefícios sociais para impulsionar as políticas públicas voltadas à garantia dos direitos sociais fundamentais (Freitas & Bevilacqua, 2016; Harvey, 2008; Mendez et al., 2021; Rolnik, 2017).

A consolidação da habitação como um direito social fundamental avança pelos princípios e tratados internacionais desde seu reconhecimento na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Segundo este documento, cada indivíduo tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar, entre outros, o acesso à habitação. Posteriormente, essa garantia foi replicada em legislações nacionais e outros tratados internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC). Assinado em 1966 e em vigor desde 1976, este documento prevê o estabelecimento de um nível adequado de vida, que inclui o direito à habitação adequada, a ser efetivamente assegurados pelos Estados Signatários, entre os quais estão Brasil e Portugal (Maldonado, 2016; Moraes & Dayrell, 2008; Morais et al., 2006).

Por se tratar de uma política social, a política de habitação nem sempre é tratada como prioridade pelos governos, ocupando papel secundário na agenda política. A partir da identificação da ausência de condições dignas de moradia por uma parcela da população, a questão habitacional frequenta a agenda pública, mas raramente se destaca do ponto de vista da coletividade, com presença pontual em situações de calamidade ou para pessoas em extrema vulnerabilidade. A formulação das políticas de habitação deveria estar associada às políticas urbanas, mas em muitos casos nota-se que, na verdade, essas políticas habitualmente servem aos interesses de planos econômicos, afastando-se de sua essência ligada ao urbanismo. O processo de tomada de decisão não costuma ser tumultuado exatamente por que essas políticas tomam rumos essencialmente econômicos e são desposadas de ideologias, com um tom de neutralidade. A implementação é a etapa que depende da disponibilidade do orçamento, a preparação das condições institucionais, a alocação dos recursos e o estabelecimento de parcerias técnicas. Neste momento, a política é transposta do "papel" para a prática e é executada, considerando seu desenho e seus objetivos. A legitimidade da política é alcançada quando são satisfeitos os critérios legais e os beneficiários conseguem sentir seus impactos. Por fim, a etapa de avaliação é o momento onde este impacto pode ser mensurado ou quando são utilizados indicadores para identificar o nível de alcance da política em função dos seus objetivos.

3 Resultados e Discussão

Historicamente, Portugal e Brasil compartilham características semelhantes em relação à provisão e produção da habitação. As primeiras cidades brasileiras são construídas ao modelo português, com edificações e urbanização semelhantes, consolidadas por um padrão arquitetônico distintivo e singular. Após a independência, os países passam a trilhar caminhos diferentes na questão habitacional, que se intensifica sobretudo na entrada do século XX com a pujança do movimento de industrialização e fixação da população no modo de vida urbano.

No decorrer do século as políticas de habitação nos dois países se aproximaram ou se distanciaram, a depender do contexto social e político. Ainda assim, é marcante a predominância de um caráter liberal na compreensão da habitação pelo Estado Português, legando ao indivíduo a responsabilidade de provisão da habitação. No Brasil, a prevalência de uma desigualdade social latente obriga o Estado Brasileiro a propor políticas habitacionais que amparem indivíduos em vulnerabilidade. Nos momentos de rompimento democrático, ambos os países encontraram avanços e contradições no

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

âmbito da habitação, utilizada a política de habitação como moeda de troca pelo apoio de setores específicos aos governos autoritários.

Nos anos mais recentes, Portugal e Brasil empreendem esforços no desenvolvimento de novas políticas de habitação, com o reforço do caráter social sem comprometer compromissos fiscais. As novas políticas de habitação nos dois países compreendem uma nova hierarquia de prioridades, onde a produção e provisão de habitação podem contribuir para ativar a atividade econômica, promover o desenvolvimento social, diminuir disparidades, aumentar a competitividade entre os municípios e fomentar processos de urbanização. A seguir, serão discutidas as implicações das políticas de habitação nos contextos brasileiro e português.

3.1 Formação no Contexto Brasileiro

Em 1824, o Brasil, recentemente independente, reconhece a propriedade como um direito individual e absoluto, evocando a inviolabilidade dos direitos civis e políticos e a importância da liberdade e segurança individual, mas desconsiderando o interesse social. A primeira legislação do Brasil independente relacionada propriamente à questão fundiária é a Lei de Terras, de 1850, o primeiro instrumento a reconhecer a compra como único meio de aquisição de propriedade, deslegitimando o acesso à terra por posse ou ocupação e consagrando a irregularidade fundiária (Lopes, 2016).

Durante a ditadura militar, a política de habitação social era simultaneamente estatal e centralizada. A oferta de bens e serviços acontecia via produção pública, gerida por empresas estatais. Uma agência era responsável por centralizar, a nível federal, a formulação de programas e a arrecadação da principal fonte de financiamento da política, o FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço: fundo compulsório pago pelas empresas com base na folha de pagamento do mercado formal, garantidor de segurança ao empregado em razão de eventualidades.) que eram pulverizadas entre as 44 empresas públicas municipais e estaduais de habitação social existentes à época (Arretche, 2002).

Com a redemocratização, o país inaugurou uma nova era de garantia de direitos sociais, em contraposição ao período de repressão e limitação da liberdade e dos direitos. A Constituição Federal de 1988 incluiu em seu texto um capítulo dedicado à Política Urbana, posteriormente desmembrado na legislação infraconstitucional, Estatuto da Cidade (2002). Essa legislação e as ramificações subnacionais compõe um complexo arcabouço de normas, padrões e instruções para o planejamento urbano e garantia de justiça social (Faria et al., 2017; Lima, 2020; Outeiro & Dias, 2020; Vasco, 2018).

Na esteira desse complexo emaranhado legislativo, em 2009 é implementado, a nível nacional, o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV). Proposto como política anticíclica para conter os efeitos da crise dos subprimes e em suporte a outros investimentos em infraestrutura, o PMCMV foi a experiência mais robusta na mobilização de recursos públicos e privados e de esforços nos níveis de governo para a produção e comercialização de unidades habitacionais (Aguiar & Ferraz, 2021; Buonfiglio, 2018; Silva & Silva, 2020; Sousa & Braga, 2020).

Os princípios que fundamentam a criação do PMCMV são a sustentabilidade urbanística, social e ambiental. Busca solucionar as carências habitacionais a partir da redução do déficit quantitativo, ou seja, pela construção e aquisição de imóveis novos. Não enfrenta, portanto, o déficit qualitativo, correspondente à inadequações dos domicílios, que é o maior problema persistente no país à época (FJP, 2016; Fortunato, 2014). Como explicação para essa prioridade, é possível assinalar o esforço do governo em manter a atividade econômica em alta produtividade, sobretudo com o setor de construção civil alavancando os demais setores.

Diante disso, persistiram inúmeros déficits qualitativos, enquanto o déficit quantitativo não foi resolvido. O PMCMV foi capaz de cumprir seu papel no momento da crise econômica, mas não logrou o mesmo sucesso na solução das carências habitacionais, inclusive as aprofundando, se considerados os problemas de infraestrutura de serviços em unidades habitacionais produzidas distante dos centros urbanos. Ainda, o programa foi incapaz de resolver disparidades pois concentrou a produção de habitação em municípios mais estruturados e menos carenciados. Entretanto, é válido observar que a avaliação do PMCMV não deve ser medida pelo déficit de moradias anterior subtraído do déficit atual, pois este é um erro metodológico. Um dos motivos é que o déficit habitacional se transforma, qualitativa ou quantitativamente; outro motivo é que as alterações demográficas, tanto no crescimento populacional em alguns países, quanto em relação às estruturas familiares; ainda, outro motivo diz respeito às condições materiais, com o avanço dos critérios a serem cumpridos para se alcançar uma habitação digna (acessibilidade, tecnologia, conforto térmico, etc.).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3.2 Formação no Contexto Português

O livro "100 anos de políticas públicas em Portugal" situa como marco inicial das políticas de habitação portuguesas a instituição da Primeira República, onde definiu-se, pela primeira vez, um regime de incentivos à construção de casas econômicas, em 1918. Essa foi uma iniciativa pioneira na construção de bairros sociais instituída por um governo em Portugal. Em 1933, a Lei de Casas Econômicas teve como prerrogativa mitigar a carência habitacional de grupos sócio-profissionais específicos. Muitos dos bairros criados nessa época formam hoje áreas residenciais cobiçadas nas cidades portuguesas por sua localização valorizada, pela baixa densidade e por retomar uma imagem tradicional-rural das casas com quintal. No contexto posterior à II Grande Guerra, iniciou-se um período de diversificação de programas nos quais setores da população portuguesa, outrora relegados, foram privilegiados inaugurando uma nova era de financiamento público, parapúblico e privado. O período da ditadura Salazariana corresponde ao último momento em que houve uma promoção direta de habitação pelo Estado, ainda que em muitas oportunidades essa promoção esteve ligada à troca de apoio político ao regime (Agarez, 2020).

A retoma da democracia a partir da Revolução dos Cravos culminou com a redação de uma nova Constituição, a atual, com forte caráter socialista que evidencia os direitos sociais, como a habitação, em seu artigo 65. Entretanto, o Estado português se furtou ao papel de promotor da habitação, limitando-se ao incentivo à iniciativa de terceiros. A guinada neoliberal contribuiu para o arrocho dos recursos em fins dos anos 80 e na continuação dos 90 do século passado (Agarez, 2020; Maldonado, 2016).

Por muito tempo considerou-se a função social da habitação como complementar, mas não equivalente, a função social da propriedade. Desta forma, a propriedade, compreendida como um direito natural, tal como o direito à vida e a liberdade, está engendrada sob um sistema de proteção mais definido do que a habitação (Lopes, 2020). O Estado Social surgiu com algumas décadas de atraso e, por esse motivo, a habitação caracteriza-se por baixos níveis de habitação social. A partir de mudanças qualitativas e na estrutura demográfica, fez-se urgente uma política de habitação com um enquadramento estratégico e que buscasse solucionar o quadro de carências que ainda persiste. A Nova Geração de Políticas de Habitação (NGPH) inaugura uma nova compreensão das políticas públicas de habitação, conforme é observado em seu discurso teórico, visão e missão (Mendes, 2020).

A nova perspectiva de acesso à moradia adequada reflete uma ampliação no escopo dos beneficiários e no redirecionamento do objeto da política, da "casa" para o "indivíduo". Além disso, é enfatizada a perspectiva da reabilitação urbana como regra e não mais exceção. Adicionalmente, a estratégia da NGPH está pautada na transversalidade com temas emergentes na sociedade contemporânea, como etarismo, acessibilidade, direito das minorias e imigrantes, políticas de gênero e sustentabilidade (Allegretti & Dias, 2019; Mendes, 2020; Tulumello et al., 2018).

A emergência da pandemia de COVID-19 interrompeu o ciclo de investimentos da NGPH e redirecionou recursos para problemas mais urgentes, em decorrência da insegurança de renda e da exigência de isolamento físico. Apesar desta limitação, a pandemia instaurada possibilitou discussões sobre a necessidade de adequação do edificado, comprovando a importância desta política pública para o futuro. Questões como sustentabilidade, conforto térmico e acessibilidade são diferenciais que demonstram a interlocução da questão da habitação com outros aspectos da vida moderna e a atualização do edificado português, preservando sua história. Os instrumentos implementados pela NGPH já apresentam resultados, que podem ser mensurados. É nesta etapa que o governo identifica se a política pública alcançou seus objetivos e qual foi o impacto nos beneficiários.

4 Conclusão

Com relação ao PMCMV é possível observar que houve uma mobilização social sem precedentes na história brasileira, tornando-se assim uma das mais vultuosas políticas públicas, não apenas no âmbito da habitação, mas em um contexto amplo. Em consonância com outras ações e investimentos no campo da infraestrutura, o PMCMV contribuiu para a manutenção da atividade econômica e dos níveis de consumo e emprego estáveis frente à crise mundial de 2009, controlando os efeitos desta crise até meados de 2014 (Giambiagi et al., 2011).

O PMCMV fez parte de um avanço civilizatório para o país, em um contexto favorável de controle da inflação, pleno emprego, valorização real do salário mínimo e distribuição de renda. É, portanto,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

referência com relação ao número de unidades entregues e à amplitude desta política a nível nacional. É, de uma certa forma, referência como política anticíclica, ressalvado o contexto específico em que se desenvolveu. Por outro lado, o PMCMV não conseguiu manter ativada a economia, tendo sido limitado em um novo contexto político, econômico e social que não beneficiaram sua execução.

As críticas ao PMCMV o atingem em diferentes aspectos:do ponto de vista da qualidade dos empreendimentos, existem problemas estruturais como vícios, defeitos, inadequações e problemas de acessibilidade em diversas unidades entregues. Os problemas de infraestrutura extrapolaram o edificado e se relacionam com as condições de calçamento, pavimentação, drenagem e esgotamento sanitário. Além disso, a distância dos empreendimentos em relação aos centros urbanos e a falta de equipamentos públicos e infraestrutura urbana são frequentemente citadas como problemas relacionados ao PMCMV.

Uma das explicações para essa problemática está na essência do PMCMV, que foi implementado no núcleo econômico do governo e não como política urbana. Desta forma, a prioridade, naquele momento, foi a ativação da economia por meio de construtoras, investidoras, imobiliárias e bancos. O fator social foi minimizado ao longo do tempo e não houve uma preocupação em articular as necessidades reais com os empreendimentos construídos. Houveram denúncias a respeito da alteração do zoneamento e plano diretor de municípios para favorecer a construção de empreendimentos a custos mais baixos e, por isso, muitos dos empreendimentos foram entregues em áreas rurais ou semi-urbanas. Diante disso, as carências habitacionais ainda persistem e não poderiam ser resolvidas neste modelo de gestão, que privilegia o quantitativo e ignora o qualitativo.

A NGPH emerge em um contexto não menos favorável, mas igualmente exposto à críticas. Políticos de um bloco político adversário e setores da imprensa levantaram dúvidas sobre a legitimidade da NGPH e apontaram que esta política deriva de um suposto populismo. Superadas essas adversidades iniciais, a NGPH faz parte de um conjunto amplo de ações governamentais e tem um sentido estratégico fundamentado em objetivos claros e alinhado às diretrizes da União Europeia. Nesta fase inicial, entretanto, os primeiros resultados apontam para uma concentração das ações na Área Metropolitana de Lisboa, isto marca um desencontro com um dos pilares da NGPH que é a promoção da mobilidade social e coesão territorial, de forma que intensificam-se os investimentos em uma área altamente urbanizada.

As primeiras intervenções têm se direcionado no eixo prioritário definido pelo governo, a reabilitação. Uma das missões da NGPH é garantir que a reabilitação passe de exceção à regra e, de fato, a reabilitação tem se mostrado dominante nas intervenções das cidades portuguesas.

Em razão do contexto *sui generis* ocasionado pela pandemia, houve um redirecionamento dos esforços para reduzir os impactos da COVID-19 no âmbito da habitação. Durante esse período houve um aumento nas rendas acompanhado da redução dos postos de emprego, de forma que o governo precisou intervir no mercado habitacional, para garantir que as famílias tivessem, em caráter emergencial, possibilidade de viver em condições adequadas de moradia. A expectativa é que o governo retome as ações propostas pela NGPH assim que os impactos se diluam. É válido reforçar que a NGPH é transversal com outras políticas públicas, como a de sustentabilidade e com as políticas econômicas da União Européia. Portanto, há a possibilidade desse conjunto de políticas serem articuladas para a retoma econômica após a pandemia.

Diante do apresentado, é possível retomar o objetivo proposto e concluir que esta investigação conseguiu descrever comparativamente a evolução da política pública de habitação entre Brasil e Portugal como uma vertente do processo político. Com relação a pergunta de investigação, "como ocorreu a construção da política pública de habitação em análise nos dois países?", é possível concluir que esta investigação apresentou as etapas fundamentais para a formação de um contexto político favorável ao desenvolvimento do PMCMV, no Brasil e da NGPH, em Portugal.

Entretanto, algumas limitações se impuseram ao longo do desenvolvimento desta investigação. A principal limitação diz respeito justamente ao fato da NGPH ainda estar em fase de implementação, não sendo possível, portanto, concluir efetivamente que esta política pública de habitação alcançou os objetivos a que se propôs. Desta forma, a sugestão para futuros trabalhos é investigar o desenvolvimento desta política e quando do encerramento, propor uma avaliação *ex post* até mesmo em uma perspectiva com o PMCMV ou com o Casa Verde e Amarela.

Referências

Agarez, R (2020). *Habitação – Cem anos de políticas públicas em Portugal 1918-2018*. Lisboa: IHRU.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Aguiar, A. C. A. S., & Ferraz, A. E. de Q. (2021). Políticas Públicas de Habitação e a implantação do Programa Minha Casa Minha Vida na cidade de Caetité, Bahia. *Geopauta*, *5*(2), 19. https://doi.org/https://doi.org/10.22481/rg.v5i2.2021.e8852

Allegretti, G., & Dias, N. (2019). Participação cívica e políticas habitacionais: que desafios para Portugal? *Cidades*, *2019*(38), 20–26. https://doi.org/10.15847/citiescommunitiesterritories.jun2019.038.ens04

Arku, G. (2020). Housing Policy in Developing Countries. In *International Encyclopedia of Human Geography* (Second Edi, Vol. 7). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-102295-5.10395-6

Arretche, M. (2004). Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, *18*(2), 17–26. https://doi.org/10.1590/s0102-88392004000200003

Birkland, T. A. (2011). Elements of the Policy-Making System. In *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making* (3º ed, p. 25–57). M.E. Sharpe.

Bolo-Duthy, B. (2016). Effective Housing Policy. *City for All Conference Phnom Penh*, 29.

Buonfiglio, L. V. (2018). Habitação de Interesse Social. *Mercator*, *17*(17004), 1–16. https://www.scielo.br/pdf/mercator/v17/1984-2201-mercator-17-e17004.pdf

Butler, E. (2015). *Escolha Pública: Um Guia*. Bunker Editorial.

Dye, T. R (2016). *Understanding Public Policy*. 15. ed. Londres: Pearson.

Falú, A (2020). La vida de las mujeres en confinamiento en las cuidades fragmentadas. Un analisis feminista de los temas criticos. *astrolabio*, [s. l.], p. 22–45.

Faria, J. R. V. de, Polli, S. A., Fróes, A. C. S., & SOUZA, M. V. DE. (2017). Protestos por Moradia e Política de Habitação em Curitiba: lutas por regularização fundiária e produção habitacional. *Anais ENANPUR*, *17*, 1–22. http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/2048

Ferreira, J. N. N. (2016). *Políticas Sociais Municipais: O Caso dos Municípios da Lezíria do Tejo*. Instituto Universitário de Lisboa.

Ferreira, J. S. W., Rojas, E., Carvalho, H. R. de S., Frignani, C. R., & Lupo, L. S. (2020). Housing policies and the roles of local governments in Latin America: recent experiences. *Environment and Urbanization*, *32*(2), 333–350. https://doi.org/10.1177/0956247820935699

Fortunato, R. A. (2014). *A Sustentabilidade na Habitação de Interesse Social: Estudos de caso em reassentamentos do Programa Minha Casa, Minha Vida no Núcleo Urbano Central da Região Metropolitana de Curitiba - municípios de Curitiba e Fazenda Rio Grande* [Universidade Federal do Paraná].

Freitas, L. B., & Bevilacqua, L. (2016). Atividade financeira do Estado, transferências intergovernamentais e políticas públicas no federalismo fiscal brasileiro. *Revista Fórum de Direito Financeiro e Econômico – RFDFE*, *5*(9), 45–63.

Giambiagi, F. *et al.* (2011). *Economia Brasileira Contemporânea: 1945-2010*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

Harvey, D. (2008). The Right to the City. *The city reader*, *6*(1), 23–40.

Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2018). *Public Policy: Politics, Analysis, and Alternatives* (6º ed). CQ Press.

Lima, M. F. V. (2020). O Direito À Moradia E As Políticas Públicas Habitacionais Brasileiras Da Segunda Década Do Século Xxi. *Geo UERJ*, *36*, e48406. https://doi.org/10.12957/geouerj.2020.48406

Lopes, A (2016). *Políticas públicas para cidades sustentáveis: integração intersetorial, federativa e territorial*. Rio de Janeiro: IBAM, MCTI. *e-book*.

Lopes, D. M. de J (2020). Habitação, Regularização e Reabilitação: tendências em Portugal e no Brasil. *R. Fac. Dir. Univ. São Paulo*, [s. l.], v. 115, p. 335–351..

Lotta, G. S. (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*.

Maldonado, S. (2016). *Direito à Habitação como Direito Fundamental no contexto da etnia cigana*.

Mendes, L. (2020). New generation of housin g policies in Portugal: Contradictions between speech and practices in the right to housing. *Finisterra*, *55*(114), 77–104. https://doi.org/10.18055/finis19635

Mendez, C., van der Zwet, A., & Borkowska-Waszak, S. (2021). Rescaling urban development policy in the EU:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

the impact of integrated place-based approaches in Cohesion Policy. *Regional Studies*, *55*(6), 1154–1165. https://doi.org/10.1080/00343404.2021.1891215

Moraes, L., & Dayrell, M. (2008). *Direito Humano à Moradia e Terra Urbana*. INESC.

Morais, M. da P., Guia, G. A. da, & Paula, R. de. (2006). Monitorando o direito à moradia no Brasil (1992-2004). *Politicas Sociais - Acompanhamento e Analise*, *12*, 230–241.

Outeiro, G. M., & Dias, D. M. D. S. (2020). Direito à moradia e o Programa Terra Legal na Amazônia: um estudo sob o enfoque da igualdade de capacidades de Amartya Sen. *Revista de Direito da Cidade*, *12*(1), 493–513. https://doi.org/10.12957/rdc.2020.39639

Patrício Netto, B., Rissete, C. R., Puppi e Silva, H., & Farah Junior, M. F. (2010). Instrumentos de Gestão Pública. *Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável*, 69–92.

Rolnik, R. (2017). *Guerra dos Lugares: A Colonização da Terra e da Moradia na Era das Finanças*. Boitempo Editorial.

Santiago, A. L. N., Borges, F. Q., & Borges, F. Q. (2009). *Teoria da Escolha Pública*. 39–53.

Santos, A. J. G. D. S. (2014). *As Políticas Públicas de Habitação em Portugal: Avaliação Longitudinal da Promoção Imobiliária*. Universidade Autónoma de Lisboa.

Seixas, J., Tulumello, S., & Allegretti, G. (2019). Lisboa em transição profunda e desequilibrada. Habitação, imobiliário e política urbana no sul da Europa e na era digital. *Cadernos Metrópole*, *21*(44), 221–251. https://doi.org/10.1590/2236-9996.2019-4410

Silva, P. S. da, & Silva, M. L. P. da. (2020). Democracia Participativa nas Políticas Habitacionais de Interesse Social: Uma análise dos modelos de gestão no Brasil e em Portugal. *Seminario Internacional de Investigação em Urbanismo*. https://doi.org/10.5821/siiu.9915

Silvestre, H. C. (2010). *Gestão pública: modelos de prestação no serviço público*. Lisboa. Escolar Editora.

Sousa, I. C. de, & Braga, R. (2020). Habitação de Interesse Social e o Minha Casa Minha Vida - faixa 1: questão ambiental na produção habitacional. *Urbe*, *12*, 21. https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.E20190312

Tavares, M. O. (2004). Que direitos para os desfavorecidos?: O direito de informação e a acção social autárquica. *Intervenção Social*, *0*(30), 43–55. https://doi.org/https://doi.org/10.34628/2b5y-nx09

Tulumello, S., Catarina Ferreira, A., Colombo, A., Di Giovanni, C. F., & Allegra, M. (2018). Comparative Planning and Housing Studies Beyond Taxonomy: A Genealogy of the Special Programme for Rehousing (Portugal). *Transactions of the Association of European Schools of Planning*, *2*(1), 32–46. https://doi.org/10.24306/traesop.2018.01.003

Uchôa, F. R. (2014). Espaços e Imagens da Gentrificação no Centro de São Paulo. *Novos Olhares*, *3*(2), 47. https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2014.90202

Vasco, K. M. C. M. (2018). *O Programa Minha Casa Minha Vida como ferramenta para intervenção nas favelas de Curitiba: o caso da Vila Santos Andrade* [Universidade Federal do Paraná].

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Duas plataformas de *e-learning* – uma decisão informada

Two e-learning platforms – an informed decision

Fernanda Vicente[1], Margarida Marques[2], Sílvia Fernandes[2]

vicentefernandaster@gmail.com, marqmargarida@gmail.com, silcostafernandes@gmail.com

[1]Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros, Portugal.

[2]Agrupamento de Escolas de Miguel Torga, Bragança, Portugal.

Resumo. A situação pandémica, vivida nos últimos dois anos, deu expressividade às potencialidades das plataformas de *e-learning* no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Estas integram hoje, de forma consistente e regular, a ação educativa de professores e alunos, mesmo depois do regresso ao regime de ensino presencial. Neste artigo, propomos um estudo comparativo descritivo de duas plataformas de *e-learning* gratuitas, a saber a plataforma *Teams* da *Microsoft* e a plataforma *Classroom* da *Google*, apresentando as suas principais diferenças e semelhanças, definidas em função de determinados parâmetros e considerando diversos critérios (administração, comunicação, atividades, avaliação, portabilidade, interoperabilidade e acessibilidade). Estes critérios foram determinados em conformidade com três perfis de utilizadores (administrador, professor e aluno). Os resultados mostram que não há diferenças significativas, no entanto a plataforma a selecionar dependerá essencialmente dos objetivos da instituição. Este artigo poderá assim apoiar uma escolha mais consciente da plataforma que mais se adequa às necessidades dos agentes educativos.

Palavras-Chave: Google Classroom, Microsoft Teams, Estudo comparativo.

Abstract. The pandemic situation experienced in the last two years has given expression to the potential of e-learning platforms in the teaching, learning and evaluation process. These now consistently and regularly integrate the educational action of teachers and students, even after the return to face-to-face teaching. In this article, we propose a descriptive comparative study of two free e-learning platforms, namely Microsoft's Teams and Google's Classroom, introducing their main differences and similarities, defined according to certain parameters, and considering different criteria (administration, communication, activities, evaluation, portability, interoperability, and accessibility). These criteria were determined in accordance with three user profiles (administrator, teacher, and student). The results show that there are no significant differences, however the platform selection will essentially depend on the institution's objectives. This article can thus support a more conscious choice of the platform that best suits the educational agents.

Keywords: Google Classroom, Microsoft Teams, Comparative Study.

1 Introdução

Abruptamente, os educadores tiveram de redesenhar completamente as suas abordagens pedagógicas e didáticas. Nos dois últimos anos, com o surgimento da pandemia COVID-19, exigiu-se às escolas, em geral, e aos docentes, em particular, uma extraordinária capacidade de se adaptarem e de resolverem o problema de manter o sistema de ensino-aprendizagem-avaliação a funcionar, já que não era possível fazê-lo presencialmente.

Na sequência da declaração da Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como do anúncio da pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo, através do Decreto-Lei n.º 10-

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença COVID-19. No que concerne ao sistema educativo português, foram suspensas atividades letivas e não letivas presenciais em estabelecimentos de educação e ensino.

Consequentemente, as escolas foram forçadas a transitar de um ensino presencial para um ensino à distância com recurso às tecnologias digitais que permitiram manter a comunicação e suportaram o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. O EaD (Ensino a Distância) é uma forma de ensino não presencial feita com a mediação de tecnologias e baseada em recursos didáticos sistematicamente organizados e disponibilizados em plataformas digitais. Assim, através da internet, procurou garantir-se a manutenção do trinómio ensino-aprendizagem-avaliação (Oktaria & Rahmayadevi, 2021). Em resultado desta mudança, alteraram-se as relações entre os intervenientes do processo educativo que passaram a ser mediadas por plataformas educativas, configurando um novo ecossistema educativo, segundo Moreira & Schlemmer (2020).

Deste modo, recorremos ao estudo comparativo descritivo, tal como o apresentam diversos investigadores (Carmo, 2008, Esser & Vliegenthart, 2017), para comparar o desempenho das plataformas de *e-learning* - *Google Classroom* (GC) e *Microsoft Teams* (MT).

2 Estado da Arte das Plataformas

Neste contexto pandémico, foram várias as plataformas avaliadas e validadas como meios digitais adequados ao processo educativo pela DGE (Direção Geral da Educação) e pelo CNCS (Centro Nacional de Cibersegurança). A adoção de uma plataforma por parte de cada escola foi o primeiro desafio, considerando as orientações e sugestões fornecidas dela DGE. Entre as muitas opções disponíveis, surgiram a GC e a MT, cujo estudo comparativo, no contexto educativo, desenvolvemos ao longo deste artigo.

Tratou-se de descobrir as potencialidades de cada plataforma e fazer uma avaliação comparativa das características de cada uma. Lembre-se que a facilidade de acesso, de utilização, de comunicação (síncrona e assíncrona), de trabalho colaborativo, de facilidade de gestão são cruciais para que as plataformas sirvam os propósitos que as escolas estabeleceram, orientadas pelo Ministério da Educação e plasmadas no "Roteiro EaD" (DGE, 2020) e nas "10 Recomendações", emanadas do CNCS (2020).

A adoção de plataformas que respondam às necessidades das instituições educativas tem sido investigada, mormente no tocante ao seu desempenho. Em tempos de pandemia a produção científica sobre estas plataformas aumentou significativamente. Neste sentido, há investigadores que alertam para "a necessidade de ter em atenção a intencionalidade e o design instrucional dos ambientes virtuais de aprendizagem para que estes cumpram os requisitos e as exigências de acessibilidade, inclusão e de integração de diferentes contextos no sentido de promover novas interações e aprendizagens socialmente relevantes e contextualizadas" (Moreira & Schlemmer, 2020,16).

Adotaram-se, assim, novas formas de garantir o processo de ensino- aprendizagem-avaliação, com a aplicação de ferramentas de *e-learning*. Esta mudança processou-se com recurso a plataformas baseadas em LMS (*Learning Management System*), modelo amplamente difundido no ensino à distância, segundo Abazi-Bexheti *et al.* (2018).

Baseado na *Web*, possibilita a inscrição de alunos em cursos/turmas/equipas, e fornece aos professores a possibilidade de compartilhar materiais, enviar tarefas, comunicar de forma síncrona ou assíncrona, avaliar *online,* comunicar classificações e dar *feedback*. Ou seja, automatiza tarefas de gestão do processo de ensino, gere conteúdos, armazena dados e organiza a informação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Reciprocamente, os alunos podem aceder a estas funcionalidades e interagir com os conteúdos, com os docentes e com os pares. Segundo Patel (2013), estes sistemas têm sido determinantes para mudar e desenvolver o paradigma educativo.

Estas mudanças assentam, então, no recurso à internet que cria novas possibilidades de ensinar e aprender. Neste sentido, torna-se necessário entender o conceito de *e-learning*, um termo, cada mais abrangente, que inclui qualquer tipo de tecnologia digital que envolva a aprendizagem à distância (Mohammed *et al.*, 2021).

Neste contexto, desempenham um papel especial as plataformas de *e-learning*, pois são um *software* que suporta o processo de ensino a distância. Este tipo de *software* agrega as ferramentas

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

necessárias para os três principais grupos de utilizadores: administrador, professor e aluno (Mohammed *et al.*, 2021).

A utilização destas plataformas garante a aprendizagem *online*, definida como um conjunto de experiências de aprendizagem, em ambientes síncronos ou assíncronos e com acesso à internet. Nestes ambientes, os discentes podem estar em qualquer lado e interagir com os seus pares e os seus professores (Singh & Thurman, 2019), sendo extremamente poderosos, na medida em que são uma solução adequada para situações difíceis, como a de pandemia que se vive ainda atualmente, centrando-se no aluno, e garantindo flexibilidade geográfica e temporal. Permite ainda a diversidade pedagógica, atendendo às necessidades de cada aluno (Dhawan, 2020).

Havendo uma grande variedade de oferta de plataformas de *e-learning*, para se tomarem decisões que não comprometam as aprendizagens dos alunos, é fundamental compreender todo este processo de mudança, no sentido de construir um referencial de análise e avaliação das plataformas LMS investigadas neste artigo: *Google Classroom* (GC) e o *Microsoft Teams* (MT).

Este estudo incidiu sobre estas duas plataformas, uma vez que as docentes as utilizaram sobretudo desde a situação de pandemia, tendo sido adotadas pelos seus agrupamentos, considerando as orientações recebidas da tutela.

Criadas, respetivamente, pela Google em 2014 e pela Microsoft em 2017, são ambas gratuitas e foram amplamente usadas pelas escolas aquando da situação de ensino à distância. A sua utilização complementa atualmente as atividades presenciais, nomeadamente, na disponibilização de materiais, de tarefas e na realização de atividades de avaliação.

3 Metodologia

Neste estudo optamos por recorrer ao método comparativo descritivo que, segundo Fachin (2006) e Miri & Shahrokh, (2019), é um método que analisa fenómenos e os agrupa para encontrar semelhanças e diferenças.

Estes investigadores e outros (Esser & Vliegenthart, 2017) destacam que a comparação permite a testagem de teorias relativas a certos fenómenos, a avaliação do espectro e o significado dos mesmos.

Gonçalves, Cardoso e Almeida (2021), com a criação de um quadro-síntese para avaliar comparativamente sistemas de gestão de conferências científicas, mas sobretudo Gonçalves (2020) constituíram o ponto de partida para a criação do quadro-síntese comparativo adaptado que apresentamos neste artigo.

Recorrendo a esta abordagem metodológica foi possível deduzir aspetos semelhantes e diferentes de elementos mais concretos ou mais abstratos das plataformas GC e MT. Para tal, foram definidos critérios de comparação, tendo por base o perfil de utilizador. Considerando o contexto educativo em que as plataformas são utilizadas, os critérios definidos para a comparação estão dependentes dos perfis dos utilizadores (administrador, professor, aluno) e pretendem avaliá-las sob estas perspetivas.

Note-se que as plataformas comparadas têm características de utilização diferentes, a saber, a GC surge aqui como uma plataforma de inscrição individual, associada ao uso em contexto profissional; já a MT constitui parte integrante do pacote destinado ao uso educativo por parte de escolas.

Assim sendo, estas duas plataformas foram comparadas com base em sete critérios: administração, comunicação, atividades, interoperabilidade, portabilidade, avaliação e acessibilidade.

Cada um destes critérios foi avaliado numa escala de 0 a 10, sendo que o 0 corresponde à inexistência do atributo, ao passo que o 10 corresponde a um reconhecimento máximo do atributo.

Embora as duas plataformas garantam o acesso através da internet, a plataforma MT foi avaliada na versão instalada no computador, uma vez que, desta forma, dispõe de mais funcionalidades.

4 Análise de Dados e Resultados

4.1 Administração

A partir de uma conta Google, o professor tem acesso à aplicação GC e completa liberdade de administrar as funcionalidades disponibilizadas. A cada unidade organizacional que cria- "turma" - está associado um código de turma e um *link* que, sendo comunicados ou enviados aos alunos, lhes permitirão

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

integrá-la. A integração carece sempre de confirmação do utilizador, que terá de ter conta Google. O convite a professores auxiliares é feito por *email*. A utilização em dispositivo móvel permite uma maior variedade de formas de partilha (redes sociais, *email*, SMS, entre outras) dos *links* de convite.

O perfil dos utilizadores, professores ou alunos, e permissões para editar, comentar ou partilhar informação / documentos, são definidas pelo professor administrador. No MT, o professor, detentor de uma conta Microsoft, cria as unidades organizacionais -equipas-, associando-lhes apenas os alunos que integram uma base de dados criada pelo super administrador. Algumas escolas oferecem aos professores as suas turmas já criadas. As permissões já referidas para o GC são, também, nesta plataforma geridas pelo professor.

Entre estas duas plataformas existe uma diferença notória na gestão de grupos de trabalho. No GC, a sua constituição, só é possível em sessões síncronas do *Google Meets*. Nestas, o professor pode criar salas de sessão dividida, iniciadas pelo professor e que podem também ser agendadas previamente através do Calendário Google. No MT, em situações de trabalho síncrono, a sessão de videoconferência pode igualmente ser dividida em salas simultâneas. Destaque-se, no entanto, a possibilidade de o professor poder constituir grupos para trabalho (etiquetas) sem a sua presença.

Relativamente à segurança e à proteção de dados, desde o momento inicial em que, em contexto de pandemia, as plataformas foram adotadas pelas escolas, houve muitas alterações no sentido de colmatar os problemas detetados e melhorar algumas funcionalidades. Neste sentido, o problema de segurança, detetado inicialmente no GC, está neste momento resolvido. Referimo-nos particularmente ao problema relatado pelo Centro Nacional de Cibersegurança, numa recomendação dirigida às escolas em 2020. Nesse documento, referindo-se à criação de sessões de videoconferência, advertia que "Na perspetiva do educador (professor) as opções que se relacionem com a segurança na criação das salas de aulas são reduzidas" (p.1).

Esta afirmação prendia-se com a partilha do código de acesso que permitia que qualquer utilizador de uma conta Google acedesse à sessão de videoconferência sem autorização prévia do organizador. Não obstante estas melhorias, subsiste ainda o problema que ocorre aquando da criação das turmas, dado que a partilha do *link* de acesso pode permitir o acesso a membros cuja identidade é impossível confirmar.

Já num documento similar de recomendações para o MT, esse organismo, no que toca à segurança, apresenta apenas indicações de configurações que não destacam qualquer aspeto negativo.

Em síntese, as duas plataformas no tocante ao critério da administração têm desempenhos muito similares.

4.2 Comunicação

No que toca à comunicação, ambas as plataformas se revelam eficazes, permitindo uma comunicação de forma síncrona ou assíncrona, simples e ágil.

O GC não incorpora as funcionalidades de fórum nem de chat que o MT apresenta. No entanto, no *stream*, é possível desenvolver uma comunicação com características próximas desses modelos.

As notificações na aplicação móvel, presentes nas duas plataformas, permitem que os professores saibam da atividade recente dos seus alunos e vice-versa. No GC, os utilizadores podem ainda receber as notificações no *email*.

As duas plataformas permitem eficazmente fazer anotações nos trabalhos submetidos ou realizados pelos alunos e dar *feedback* sobre os mesmos. Veja-se a importância que este processo assume, atendendo às palavras de Costa et al., (2016:33) "o recurso de *feedback* em educação *on-line* mostra-se um fator importante para influenciar no ganho de conhecimento do estudante, assim como para motivar sua aprendizagem e melhorar o seu desempenho acadêmico". O *feedback* é fundamental para que os discentes sejam capazes de autorregular o seu processo de aprendizagem de forma autónoma.

Em suma, as duas plataformas garantem uma comunicação imediata entre professor/aluno.

4.3 Atividades

O GC e o MT dispõem de armazenamento e partilha através da nuvem, podendo os documentos armazenados ser acedidos sem necessidade de sair das plataformas. Em qualquer uma delas, os professores podem, com facilidade, criar e enviar tarefas aos seus alunos e anexar arquivos. Em ambas as plataformas, a informação é facilmente organizada em vários formatos de acesso simples.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Ambas as plataformas permitem agendar no calendário tarefas e reuniões. No MT o trabalho colaborativo está assegurado na forma assíncrona. Esta plataforma permite a criação de grupos de trabalho (em sessões de videoconferência), nos quais os alunos podem trabalhar autonomamente, sem a presença do professor. A gestão de atividades está bem pensada nas duas plataformas, na medida em que a atribuição de tarefas é simples, tendo a vantagem de diferenciar as atividades e o tempo de realização das mesmas de acordo com as necessidades dos alunos.

Nenhuma das plataformas permite a deteção de plágio gratuitamente.

Considerando o exposto, as duas plataformas comparadas diferem apenas na possibilidade de criação de grupos de trabalho autónomo (MT), cumprindo as funções essenciais de modo idêntico.

4.4 Interoperabilidade

No que respeita à integração o GC, fazendo parte do G Suite, integra todas as aplicações da Google. Permite ainda agregar diversas aplicações úteis a várias áreas. Por exemplo, para a matemática permite incorporar o Geogebra, Khan Academy, Math Games, entre outras. No entanto, não é compatível com SCORM.

O MT inclui todas as aplicações do Office 365 e permite a integração de outras. Admite igualmente a incorporação de outras plataformas, como LMS, mConnect e Skooler e ainda fazer o *upload* de pacotes SCORM para a plataforma (à data pagas).

Em conclusão, pode-se afirmar que o número de aplicações disponíveis na MT é mais elevado do que na GC e a possibilidade de integrar pacotes SCORM é, atualmente, apenas possível na MT, ainda que tenham de ser adquiridos.

4.5 Portabilidade

Ambas as plataformas são compatíveis com *browsers* comuns e acessíveis a partir de dispositivos móveis, desde que tenham acesso à internet.

4.6 Avaliação

Ambas as plataformas possibilitam a avaliação por rubricas, publicando-as para conhecimento dos alunos. Depois de os alunos enviarem os seus trabalhos, os professores podem revê-los, dar *feedback* e avaliá-los, de imediato, traduzindo os resultados numa grelha Excel. Através do *Google Forms* é possível criar testes com tipologia de formulário, do mesmo modo que no MT, com recurso ao *Forms*. No GC a tipologia de questões é mais variada do que no MT. Quanto à modalidade de testes, a GC permite a interconexão com diferentes aplicações, ao passo que a MT permite a integração de diversas aplicações (Kahoot, Quizziz, entre outras).

As plataformas avaliadas permitem, recorrendo à interconexão ou à integração de aplicações, diversificar os instrumentos de avaliação formativa e sumativa a utilizar.

4.7 Acessibilidade

Ambas as plataformas possibilitam a invisuais e a pessoas com baixa visão acesso aos conteúdos disponibilizados, através, por exemplo, da leitura de ecrã, recorrendo a leitores como NVDA, que é gratuito. Os daltónicos podem ter acesso aos conteúdos, usando o "Contrast Checker", por exemplo.

5 Quadro-síntese de avaliação

Atendendo aos parâmetros e critérios que nortearam o estudo comparativo das duas plataformas de *e-learning*, elaborou-se o seguinte quadro-síntese (Figura 1).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

	Google Classroom		Microsoft Teams	
Administração				
Super Administrador	Não	0	Sim	9
Administrador	Sim , o professor	7	Sim, o professor (mediante as permissões do super administrador)	9
Criação da conta	Associada a uma conta Google	10	Criada pelo super administrador (para cada utilizador grupo de utilizadores)	9
Gestão de perfis de utilizadores	Sim, o administrador	10	Sim, o administrador	10
Gestão dos alunos: registo	O professor adiciona diretamente (mail) ou convida (link)	9	Feita pelo super administrador	10
Gestão dos alunos: criação de turmas	Sim, o professor	8	Sim, o professor, com permissão do super administrador	10
Gestão de permissões	Sim, o professor	8	Sim, o professor	10
Gestão dos alunos em grupos de trabalho	Sim (em aula síncrona)	6	Sim, o professor cria grupos de trabalho que podem funcionar sem a sua presença	10
Personalização do layout	Limitada (alterar o tema, importar imagem)	3	Não	0
Segurança e proteção de dados	Pode existir alguma dificuldade na identificação dos utilizadores	8	Robusta	10
Comunicação				
Fórum	Não	0	Sim	10
Comunicação síncrona	Sim, videoconferência audioconferência	10	Sim, videoconferência, audioconferência, chat	10
Comunicação assíncrona	Mail/stream	10	Mail/geral	10
Notificações	Sim, mail e aplicação desktop e móvel	10	Sim, aplicação desktop e móvel	9
Atividades				
Partilha de documentos	Google Drive	10	OneDrive	10
Calendário	Sim, permite agendar tarefas e sessões síncronas	10	Sim, permite agendar tarefas e sessões síncronas	10
Gestão de atividades	Sim	10	Sim	10
Colaboração	Sim, Google drive e professor cria salas de trabalho (videoconferência)	10	Sim, One Drive e professor cria salas de trabalho	10
Atribuição de tarefas	Sim	10	Sim	10
Organização de conteúdos	Sim, criação de pastas	10	Sim, criação de pastas	10
Gestão do período de desenvolvimento de cada tarefa	Sim	10	Sim, em trabalho de grupo o professor define o tempo	10
Deteção de plágio	Não	0	Não	0
Interoperabilidade				
Aplicações	Aplicações Google, permite integrar outras	7	Aplicações da Microsoft, permite integrar outras	10
Interconexões entre plataformas	Sim	9	Sim	10
Importação e exportação de recursos	Não	0	Sim, só importar (Hays e Go1)	7
Possibilidade de usar plugins	Plugins do GSuite	10	Plugins Office	10
Portabilidade				
Acesso através de dispositivos móveis	Sim	10	Sim	10
Compatibilidade com os browsers comuns	Sim	10	Sim	10
Avaliação				
Questionários/Inquérito	Sim	10	Sim	10
Modalidade de respostas	Sim, variadas	10	Sim, menor diversidade	9
Modalidade de questões	Sim, variadas	10	Sim , menor diversidade	9
Modalidade de testes	Sim (interconexão com aplicações de testagem)	8	Sim, várias aplicações integradas	10
Feedback	Sim	10	Sim	10
Relatórios	Sim , relatórios de classificações	9	Sim, de classificações e de tempo/data de acesso a conteúdos (Insights)	10
Acessibilidade				
Conteúdos	Possibilidade de acesso a invisuais através de leitores de ecrã (**NVDA**, ScreenReader, Jaws for Windows....)	10	Possibilidade de acesso a invisuais através de leitores de ecrã (**NVDA**, ScreenReader, Jaws for Windows....)	10

Figura 11: Quadro-síntese do estudo comparativo.

Fonte: adaptado de Gonçalves (2020)

6 Conclusões

Em suma, cada instituição deverá selecionar a plataforma que mais se adequar ao seu contexto, considerando um conjunto de critérios que se ajustem às suas necessidades.

O presente estudo poderá auxiliar essa seleção, considerando o conjunto de critérios aqui analisados e avaliados. Assim, atendendo à avaliação quantitativa apresentada, salienta-se uma homogeneidade em termos de resultados, no tocante aos critérios analisados nos parâmetros "atividades", "portabilidade" e "acessibilidade".

A MT obtém melhor cotação global nos parâmetros da "administração", "comunicação" e "interoperabilidade". Assim sendo, esta plataforma destaca-se pela eficiência de um superadministrador

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

que gere as diversas potencialidades da plataforma, de acordo com o perfil dos seus utilizadores. Além disso, a MT, disponibilizando outras formas de trabalho colaborativo, promove a autonomia dos alunos.

A discussão na forma de fórum é uma mais-valia que a MT apresenta. De facto, promove, sem criar distanciamento ou dispersão, a reflexão sobre o tema proposto e a retoma da atividade sempre que se desejar.

Há ainda a registar a diferença de pontuação no parâmetro da "interoperabilidade", resultante sobretudo da possibilidade da MT poder importar pacotes SCORM, embora esta funcionalidade não seja gratuita.

No que respeita à plataforma GC, sublinha-se a maior intuitividade na sua utilização nos diversos perfis de utilizador.

Em conclusão, as duas plataformas apresentam um bom conjunto de ferramentas essenciais para a criação, colaboração e comunicação, criando um ambiente colaborativo de aprendizagem que integra, centraliza e simplifica a partilha de informações, a avaliação e as interações entre alunos e professores, podendo mesmo ser utilizadas para fomentar a criação de verdadeiras comunidades de aprendizagem virtual. Salienta-se ainda que ambas as plataformas avaliadas apresentam curvas de aprendizagem pequenas.

Referências

Abazi-Bexheti, L., Kadriu, A., Apostolova-Trpkovska, M., Jajaga, E., & Abazi-Alili, H. (2018). LMS Solution: Evidence of Google Classroom Usage in Higher Education. *Business Systems Research*, 9(1), 31–43. https://doi.org/10.2478/bsrj-2018-0003

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Centro Nacional de Cibersegurança. (2020). Boas Práticas. https://www.cncs.gov.pt/recursos/boas-praticas/

Costa, E., Fechine, J., Silva, P., & Rocha, H. (2016). Modelos de Feedback para estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Direção Geral de Educação (2020). Roteiro - Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. https://doi.org/10.1177/0047239520934018

Esser, F., & Vliegenthart, R. (2017). Comparative Research Methods. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–22). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0035

Fachin, O. (2005). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Saraiva.

Gonçalves, Vitor (2020). Critérios para avaliação de plataformas de e-Learning open source, *Recursos de Gestão de Plataformas de Aprendizagem*, IPB.

Gonçalves, Vitor, Cardoso, Carlos, & Almeida, André (2021). Estudo comparativo entre sistemas de gestão de conferências científicas. *RTIC - Revista de Tecnologias, Informação e Comunicação*. 2(1), p. 45-58

Miri, S. M., & Shahrokh, Z. D. (2019). A Short Introduction to Comparative Research Philosophy of Science and Research Method. May.

Mohammed, O., Rida, N., & Chafiq, T. (2021). Overview of E-learning Platforms for Teaching and Learning. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)*, 9(1), 50. https://doi.org/10.3991/ijes.v9i1.21111

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20. https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438

Oktaria, A. A., & Rahmayadevi, L. (2021). Students' Perceptions of Using Google Classroom During the Covid-19 Pandemicc. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(2), 153. https://doi.org/10.12928/ijemi.v2i2.3439

Patel, C., Gadhavi, M., & Patel, A. (2013). A survey paper on e-learning based learning management Systems (LMS). *International Journal of Scientific & Engineering*, 4(6), 171–177.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

http://www.ijser.org/researchpaper/A-survey-paper-on-e-learning-based-learning-management-Systems-LMS.pdf

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Os benefícios ambientais de soluções baseadas na natureza com o software i-Tree

The environmental benefits of nature-based solutions with i-Tree software

Fernanda Albertini Pança[1], Artur Jorge de Jesus Gonçalves[1], José Castro[1], Rosario del Caz Enjuto[2]

fernanda.albertini.panca@gmail.com, ajg@ipb.pt, mzecast@ipb.pt, charo@arq.uva.es

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Escola Técnica Superior de Arquitetura/Universidade de Valladolid, Espanha.

Resumo. A urbanização provoca grandes mudanças nos sistemas ambientais, relacionadas ao balanço de carbono, interceção da água da chuva, poluição do ar e economia de energia de edifícios, como consequências das mudanças ambientais. Como tal, as zonas industriais são menos arborizadas devido às construções dos empreendimentos, que frequentemente representam vastas áreas urbanas. As Soluções Baseadas na Natureza (SBNs) procuram mitigar os efeitos antrópicos da urbanização através de inspiração na natureza, promovendo a transformação urbana, tornando as cidades mais agradáveis. Assim, o presente trabalho pretende caracterizar a área de estudo e a vegetação presente, construir uma base de *inputs* no *software* i-Tree Eco, usar o mesmo para simular os benefícios ambientais das SBNs (previstas no âmbito do Projeto POCTEP INDNATUR), na Zona Industrial das Cantarias (Bragança), e definir um cenário com base nos dados de intervenção do projeto e em formulações alternativas. A metodologia começa pelo levantamento de dados e medição de parâmetros das árvores, incluindo diâmetro na altura do peito, alturas totais, uso do solo, avaliação da saúde da coroa (*dieback*) e exposição à luz da copa. Através do i-Tree, é possível avaliar o impacto potencial das SBNs, principalmente nas condições do ar, como meio de apoiar o projeto em estudo. Permite também quantificar a estrutura, ameaças, benefícios e os valores fornecidos pelas populações florestais mundialmente, auxiliar no manejo e defesa de árvores e florestas, mostrar riscos potenciais para a saúde das árvores e floresta e baseia-se em pesquisa de serviços florestais do USDA (Departamento de Agricultura dos Estados Unidos).

Palavras-Chave: I-Tree, Beneficios ambientais, Soluções baseadas na natureza.

Abstract. Urbanization causes major changes in environmental systems, related to carbon balance, rainwater interception, air pollution and energy saving of buildings, as consequences of environmental changes. As such, industrial areas are less wooded due to the construction of the enterprises, which often represent vast urban areas. The Nature-Based Solutions (NBSs) seek to mitigate the anthropic effects of urbanization through inspiration in nature, promoting urban transformation, making cities more pleasant. Thus, the present work intends to characterize the area of study and the present vegetation, build a base of inputs in the software i-Tree Eco, using it to simulate the environmental benefits of the NBSs (foreseen in the scope of the POCTEP INDNATUR Project), in the Industrial Zone of Cantarias (Bragança), and define a scenario based on the intervention data of the project and alternative formulations. The methodology begins with data collection and measurement of tree parameters, including chest height diameter, total height, land use, crown health assessment (dieback) and exposure to crown light. Through the i-Tree, it is possible to evaluate the potential impact of the NBSs, especially on air conditions, as a means of supporting the project under study. It also allows to quantify the structure, threats, benefits and values provided by forest populations worldwide, assist in the management

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

and defense of trees and forests, show potential risks to the health of trees and forest andif in research of forest services of the USDA (Department of Agriculture of the United States).

Keywords: I-Tree, Environmental benefits, Nature-based solutions.

1 Introdução

Surgido no final dos anos 2000, o conceito de soluções baseadas na natureza (SBNs) consiste em promover a restauração, melhoria e manutenção dos ecossistemas e da biodiversidade, substituindo intervenções humanas poluidoras ou ambientalmente agressivas por práticas ecológicas, abordando várias questões simultaneamente, como os desafios sociais nas cidades, o que desenvolve caminhos para uma urbanização sustentável (KABISCH et al. 2016). A política da UE aborda os desafios transversais da sociedade ao focar na investigação da biodiversidade e dos serviços dos ecossistemas com destaque para a inovação, crescimento e geração de empregos (FAIVRE et al. 2017).

Fraga (2020) exemplificou que na Europa e entre organismos internacionais, como a União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) e o Banco Mundial, o conceito vem se destacando como uma aposta a ser desenvolvida para que seja implementada na adaptação às mudanças climáticas, e dessa forma, foi iniciado, em 2015, um movimento de pesquisa académica sobre a aplicação de soluções baseadas na natureza.

As SBNs são entendidas como soluções que, de alguma forma, se inspiraram, copiam ou têm por base processos naturais com o objetivo de gerar benefícios sociais, ambientais e económicos para a sociedade, especialmente aplicados para a resiliência urbana, além de criar oportunidades de geração de emprego e renda (FRAGA, 2020).

Devecchi et al. (2021) defendem que as soluções baseadas na natureza representam iniciativas como sistema de áreas verdes urbanas, jardins de chuva e alagados construídos, abordando diversas maneiras em que os serviços dos ecossistemas podem ser geridos e restaurados de forma a reduzir a vulnerabilidade urbana frente aos prejuízos económicos gerados após eventos extremos.

Segundo Debele et al. (2019), as árvores são um exemplo de SBNs e possuem um importante papel em afetar as condições meteorológicas. Elas fazem parte da infraestrutura verde urbana e promovem a redução localizada da temperatura do ar nas áreas urbanas. Dotto (2018) exemplifica que a posição em que as árvores estão plantadas em relação aos elementos de infraestrutura urbana e às edificações presentes no local são parâmetros relevantes para a análise da qualidade e quantidade da vegetação urbana existente num setor.

Através da utilização do software i-Tree Eco desenvolvido pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA), e por meio de um cadastro de árvores urbanas, será possível a obtenção de dados dos benefícios das árvores em meio urbano, sendo eles: armazenamento e sequestro de carbono, remoção de poluição e impactes na saúde humana, efeitos hidrológicos (escoamento evitado, interceção, transpiração), efeitos sobre a energia utilizada por edifícios, bio-emissões de árvores, entre outros benefícios ambientais, a fim de contribuir para a melhoria das estratégias de descontaminação no meio urbano (LÓPEZ, 2019). O uso desta ferramenta pode contribuir com a proteção do ambiente, evidenciando os benefícios das árvores no contexto da melhoria da qualidade do ar e da prestação de serviços do ecossistema, cada vez mais reconhecidos como essenciais para o progresso rumo à sustentabilidade.

Assim como este projeto, outros dão importância ao tema das SBNs, como é o caso de Wang et al. (2021), que fala da importância das árvores nas áreas urbanas, em um estudo das características de convecção e dispersão de gases densos.

Com base no exposto, este artigo tem por objetivo estimar os potenciais benefícios ambientais das soluções baseadas na natureza, previstas no âmbito do Projeto POCTEP INDNATUR, na Zona Industrial de Cantarias (Bragança), por intermédio da ferramenta i-Tree.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2 Metodologia

2.1 Apresentação da área de estudo - Zona Industrial das Cantarias (Bragança)

A cidade de Bragança está localizada no norte de Portugal. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2021), considerando as freguesias urbanas de Sé, Santa Maria e Meixedo, a cidade possui uma população de 24.078 habitantes. A sua área urbana possui tipologias de construções diversas como edifícios unifamiliares e plurifamiliares, comércio e indústria, onde a última é pouco representativa na cidade (MENEZES et al. 2017).

A área de estudo (Figura 1) situa-se na zona industrial das Cantarias, onde há pouca disponibilidade de espaços verdes e amplas zonas asfaltadas. Esta zona industrial possui uma área total em empresarial de 970 mil m², destes, 830 mil m² são para instalações de empresas (ALVES, 2020). Os principais segmentos de empresas localizadas nesta região são dos sectores, comércio de automóveis e de pneus, equipamentos, indústrias gráficas, transformação de ferro, máquinas industriais, materiais de construção, reboque e oficinas.

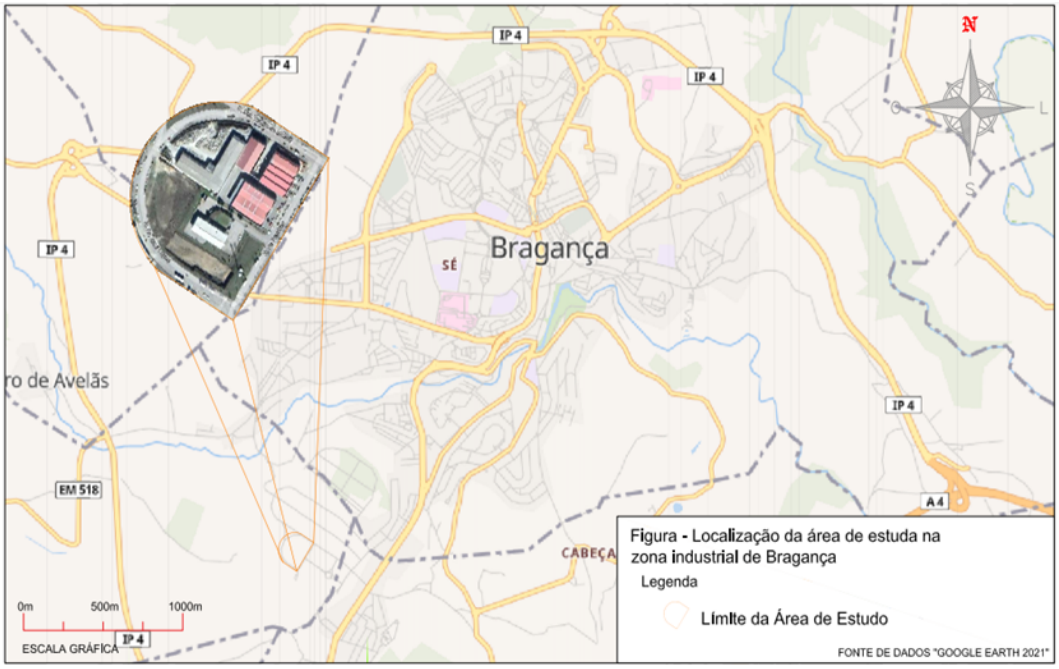


Figura 1: Localização da área de estudo na zona industrial de Bragança.
Fonte: Autoria própria (2021).

2.2 A ferramenta i-Tree

O *software* utilizado para a modelagem foi o i-Tree Eco versão 6 que utiliza dados de amostragem ou de inventário das árvores, que devem ser coletados, como a identificação das espécies e diâmetro na altura do peito (DAP) e dados opcionais, porém altamente recomendados para melhorar as estimativas do modelo, como uso do solo, altura total da árvore e tamanho, saúde e exposição à luz da copa. Acrescentando aos anteriores, existem alguns campos opcionais, como endereço da árvore, estratos/área, árvore de rua ou não, coordenadas do mapa, pública/privada, energia (distância do edifício, direção para a construção), manutenção recomendada, tarefa de manutenção, conflito de calçada, conflito de utilidade, pragas e id da árvore. As espécies (ordem de classificação do organismo), podem ser inseridas com os seus nomes comuns, científicos ou códigos, já o DAP é medido com o auxílio de fita métrica.

Os resultados do i-Tree são: sequestro de carbono, interceção da água da chuva, remoção dos poluentes do ar, economia de energia dos edifícios e emissão evitada de carbono na geração de energia.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Um exemplo onde o i-Tree Eco pode ser utilizado, é para o cálculo do potencial da análise geoespacial e das redes Bayesianas para permitir a avaliação dos inventários de árvores existentes no software, como é visível no artigo de CIMBUROVA e BARTON (2020).

O software i-Tree possui limitações, assim como outros softwares, mas para o tipo de estudo que foi conduzido, não existiu nenhum grande impedimento pela parte do mesmo. Porém, por ter sido projetado e desenvolvido pelos Estados Unidos, possui uma base de dados mais completa para tal país, onde dispunha de um maior número de espécies de pragas dessa região.

2.2.1 Levantamento dos dados - Medição de Parâmetros

No i-Tree Eco foi criado um inventário de árvores da Zona Industrial das Cantarias, com base na situação de referência atual, para que seja possível integrar o cenário proposto previsto no Projeto Poctep INDNATUR (Figura 2).

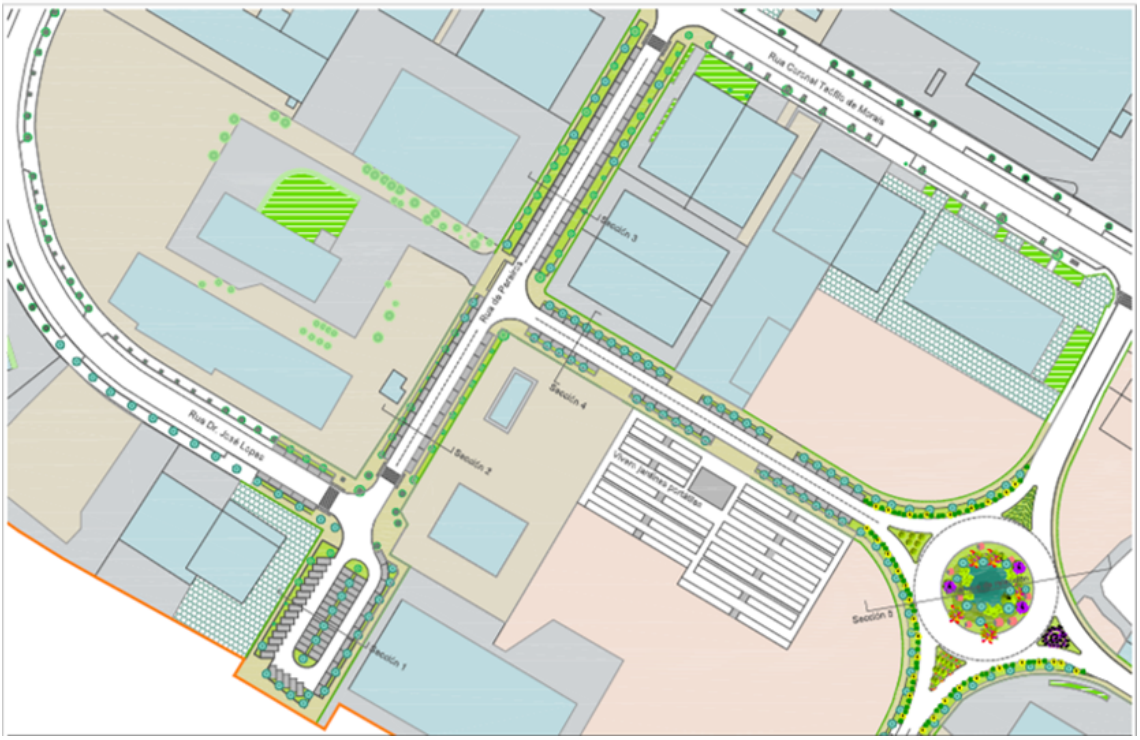


Figura 2: Imagem disponibilizada pela Universidade de Valhadolide – Espanha, para o projeto INDNATUR, com o cenário desejado e proposto à Câmara Municipal de Bragança, através da incorporação de árvores como SBNs.
Fonte: Projeto INDNATUR (2020).

As medições de dados ocorreram de abril de 2021 até junho de 2021 e o período de recolha de dados da exposição à luz da copa foi: no nascer do sol, entre as 5:00 e as 8:00; no meio-dia solar, das 13:00 às 14:00, e no pôr do sol, das 19:00 às 22:00.

Os dados do perímetro na altura do peito foram coletados com o auxílio de uma fita métrica, e mesmo sendo possível realizar medições de perímetros a qualquer altura do tronco da árvore, estabelece-se por norma que o padrão é medi-los a uma altura fixa de 1,30 m a contar do solo, ou seja, na altura do peito. Este padrão é necessário para verificações de garantia de qualidade e avaliações futuras (FLORIANO, 2021). Uma vez medido o perímetro, efetuou-se a conversão pela fórmula (Eq. 1).

$$D = P / \pi \qquad [1]$$

Onde:

D = Diâmetro; P = Perímetro.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

As espécies, designadas com nomes científicos, e as alturas totais das árvores em metros, foram disponibilizadas pelo estudo anterior, mesmo assim, as alturas foram coletadas novamente para confirmação e correção das mesmas. O *software* i-Tree foi utilizado para a apresentação final dos dados.

No parâmetro uso do solo foi descrito o contexto onde as árvores se desenvolvem. Para isso, é feita uma seleção entre 13 categorias de uso do solo padrão personalizáveis. Já para a altura total da árvore basta inserir uma única entrada de dados que descreva estas alturas do solo ao topo.

A avaliação da saúde da copa (*dieback* ou condição) foi realizada para cada árvore, de forma visual, a partir de uma análise da quantidade de galhos mortos nesta copa. No *dieback*, são recolhidos os dados considerando a percentagem da copa que é composta destes galhos. Já se for selecionada a condição, o inverso da percentagem de *dieback* deverá ser inserido (ou seja, a percentagem viva).

Além disso, uma classificação geral das condições das árvores, como uma comparação, será atribuída, para avaliar todos os seus aspetos visíveis incluindo a presença de insetos ou doenças, danos causados por raízes e a proximidade das árvores com as infraestruturas. Para reduzir a subjetividade, é interessante que a classificação seja feita por mais de uma pessoa, e em seguida, discutida para se chegar a uma classificação final, e neste caso, ela foi realizada por duas pessoas.

Para terminar, a exposição à luz da copa consiste na inserção de uma única entrada de dados que indica o número de lados da copa das árvores que recebem luz solar direta.

3 Resultados e Discussão

Com a simulação dos benefícios ambientais para o contexto atual, relacionando o inventário com as características da área de estudo, foi possível estimar as melhorias na qualidade do ar, com um potencial benefício ambiental, a partir do uso de soluções baseadas na natureza e, em especial, da introdução de árvores.

3.1 Efeitos e valores da floresta urbana

3.1.1 Características das árvores da floresta urbana

Do contexto urbano do presente estudo constam 178 árvores com uma cobertura arbórea diversa. As três espécies mais comuns são *Cupressus* (24,2%), *Quercus rubra* (23,0%) e *Acer negundo* (11,2%) (Figura 3).

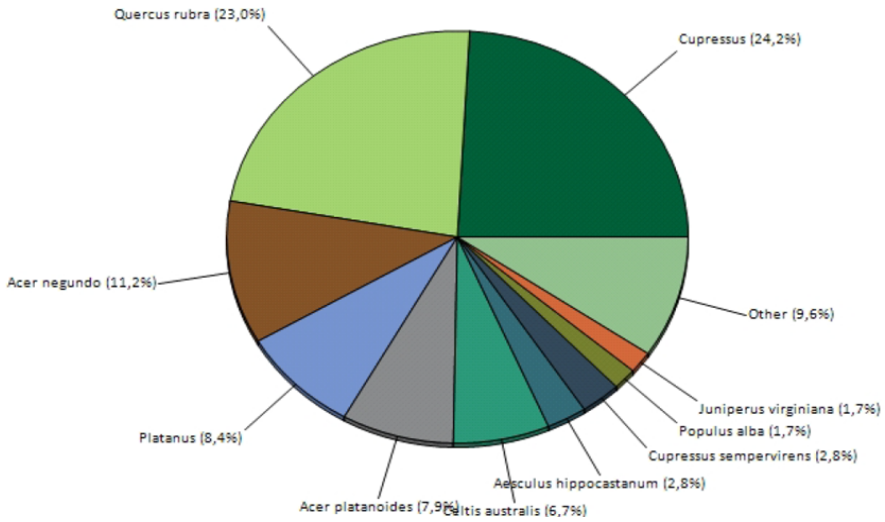


Figura 3: Composição de espécies de árvores no inventário.

As classes de diâmetros na altura do peito consideradas na Figura 4 foram medidas em campo, onde os mais frequentes variam de 0 cm a 30,5 cm, conforme o gráfico gerado pelo i-Tree. Quanto maior a diversidade de espécies de árvores, maior pode ser a variação dos diâmetros.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

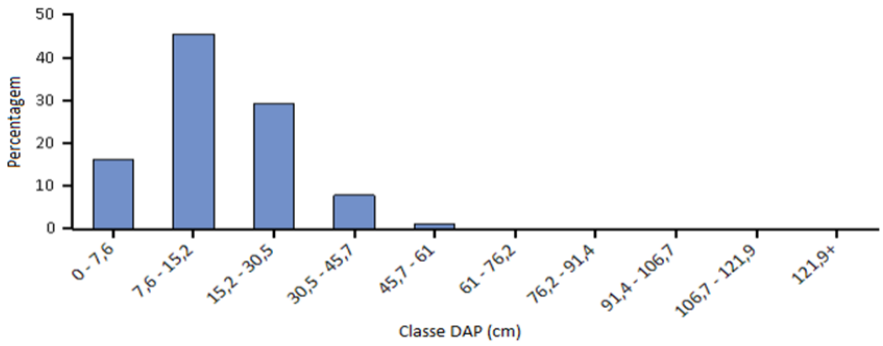


Figura 4: Percentagem da população de árvores por classe de diâmetro (DAP - diâmetro do caule a 1,37 metros).

No inventário, apenas 1% das árvores são espécies nativas da Europa. A maioria das árvores é originária da América do Norte (39%) (Figura 5).

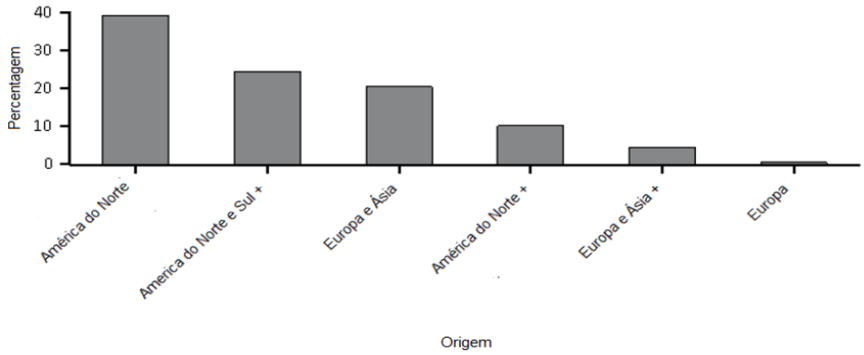


Figura 5: Percentagem da população de árvores vivas de origem nativa por área do inventário.

As espécies de plantas invasoras são frequentemente caracterizadas pelo seu vigor, capacidade de adaptação e reprodutiva, e falta de inimigos naturais. Essas habilidades permitem que elas desloquem as plantas nativas e as tornem uma ameaça às áreas naturais (RUIZ, 2021).

No inventário, as espécies mais dominantes em termos de área foliar são *Quercus rubra*, *Platanus* e *Acer negundo*. As 10 espécies com os maiores valores de importância estão listadas na Tabela 1. Os valores de importância são calculados como a soma das percentagens da população e da área foliar. Valores de alta importância não significam que essas árvores devem necessariamente ser reproduzidas no futuro; mas sim, que essas espécies atualmente dominam a estrutura da floresta urbana.

Tabela 1: Espécies mais importantes do inventário.

Nome da espécie	**Percentagem da população**	**Percentagem de área foliar**	**Valores de importância**
Quercus rubra	23	27	50
Cupressus	24,2	10,9	35
Platanus	8,4	22,6	31
Acer negundo	11,2	15,2	26,4
Acer platanoides	7,9	3,6	11,4
Aesculus hippocastanum	2,8	6,4	9,2

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Celtis australis	6,7	2	8,7
Populus alba	1,7	5,1	6,8
Cupressus sempervirens	2,8	0,5	3,3
Juniperus virginiana	1,7	1,2	2,9

Fonte: Adaptado de i-Tree (2021).

3.1.2 Remoção da poluição do ar por árvores urbanas

Para a análise da Tabela 2, o valor de remoção de poluição foi calculado pelo i-Tree com base nos preços de 1,041 € por tonelada métrica (monóxido de carbono), 16,240 € por tonelada métrica (ozono), 2,425 € por tonelada métrica (dióxido de azoto), 884 € por tonelada métrica (dióxido de enxofre), 563.727 € por tonelada métrica (partículas com menos de 2.5 micrómetros). A remoção da poluição pelas árvores que constam do inventário foi estimada tendo em consideração parâmetros recolhidos no campo, dados de poluição recente e dados meteorológicos disponíveis.

A remoção da poluição foi maior para o ozono. Estima-se que as árvores removem 13,679 kg de poluição do ar, 12,887 kg de ozono (O3), 0,178 kg de monóxido de carbono (CO), 0,372 kg de dióxido de azoto (NO_2), 0,041 kg de material particulado com menos de 2,5 milímetros (PM2.5), e 0,201 kg de dióxido de enxofre (SO_2), por ano com um valor económico associado de 233,53 euros (Tabela 2).

Tabela 2: Remoção anual da poluição e valor por árvores urbanas do inventário.

Poluentes	**Poluição removida (kg)**	**Valor (€)**
CO	0,178	0,18
NO2	0,372	0,90
O3	12,887	209,27
PM2.5	0,041	23
SO2	0,201	0,18
Total	13,679	233,53

Fonte: Autoria própria (2021).

Em 2021, estima-se que as árvores do inventário emitem 19,52 quilogramas de compostos orgânicos voláteis (COVs), 10,21 quilogramas de isopreno e 9,311 quilogramas de monoterpenos. As emissões variam entre as espécies com base nas suas características (por exemplo, alguns géneros, como carvalhos, são altos emissores de isopreno) e na quantidade de biomassa foliar. 75% das emissões de COVs da floresta urbana foram de *Quercus rubra* e *Populus alba*. Esses COVs são precursores químicos para a formação de ozono.

3.1.3 Armazenamento e sequestro de carbono

O sequestro grosseiro das árvores do inventário é 1,455 toneladas métricas de carbono por ano com um valor associado de 234 € (Figura 6).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

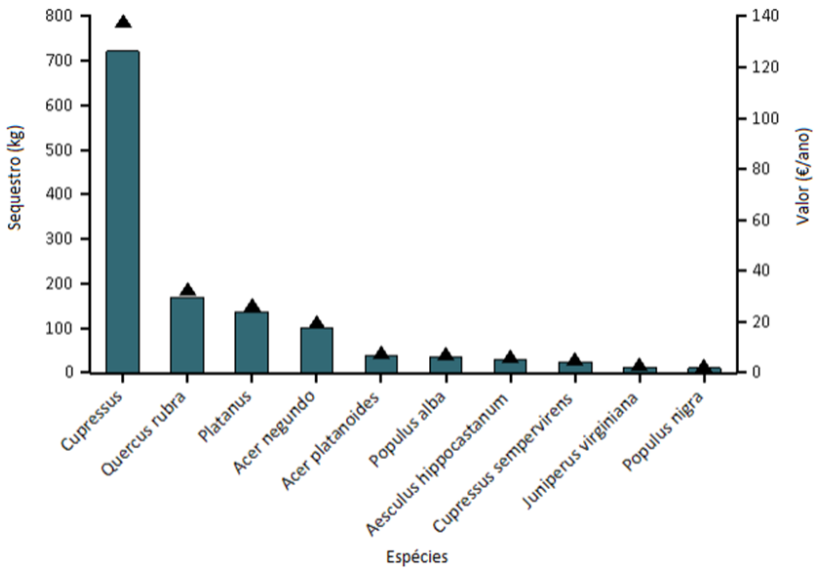


Figura 6: Sequestro bruto anual estimado de carbono (pontos) e valor (barras) para espécies de árvores urbanas com a maior sequestração do inventário.

Estima-se que as árvores do inventário armazenam 23,9 toneladas de carbono (3,85 mil euros) por ano. Das espécies amostradas, *Cupressus* armazena e sequestra a maior parte do carbono (cerca de 64,5% do carbono total armazenado e 54% de todo o carbono sequestrado) (Figura 7).

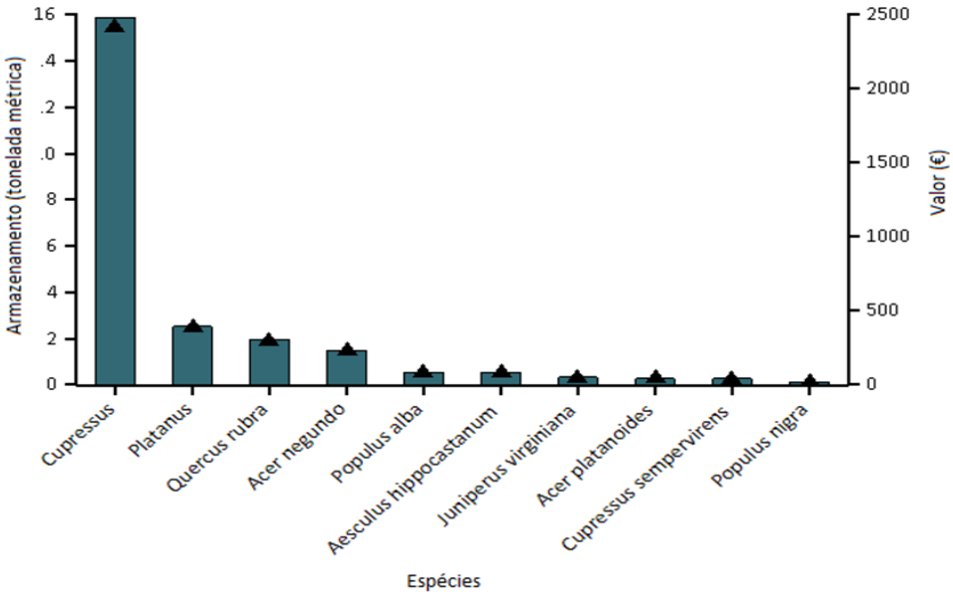


Figura 7: Estimativa de armazenamento de carbono (pontos) e valores (barras) para espécies de árvores urbanas com maior armazenamento do inventário.

3.1.4 Produção de oxigénio

Estima-se que as árvores do inventário produzem 3,881 toneladas métricas de oxigénio por ano. Porém, este benefício da árvore é relativamente insignificante devido à grande e relativamente estável quantidade de oxigénio na atmosfera e produção extensiva por sistemas aquáticos. A nossa atmosfera possui uma enorme reserva de oxigénio, e portanto, caso todas as reservas de combustíveis fósseis, todas as árvores e toda a matéria orgânica presente nos solos forem queimados, o oxigénio atmosférico cairia apenas numa pequena fração, não superior a uns pontos percentuais. (BROECKER, 1970).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 3: As 20 principais espécies produtoras de oxigénio.

Espécies	Oxigénio (kg)	Sequestro de Carbono Bruto (kg/ano)	Número de Árvores	Área Foliar (ha)
Cupressus	2.097,19	786,44	43	0,00
Quercus rubra	490,35	183,88	41	0,00
Platanus	398,06	149,27	15	0,00
Acer negundo	290,11	108,79	20	0,00
Acer platanoides	108,94	40,85	14	0,00
Populus alba	99,28	37,23	03	0,00
Aesculus hippocastanum	83,58	31,34	05	0,00
Cupressus sempervirens	69,24	25,97	05	0,00
Juniperus virginiana	36,12	13,55	03	0,00
Populus nigra	30,17	11,31	01	0,00
Ligustrum vulgare	26,65	9,99	02	0,00
Chamaecyparis lawsoniana	24,65	9,25	02	0,00
Celtis australis	23,34	8,75	12	0,00
Malus	17,31	6,49	01	0,00
Fagus sylvatica	16,62	6,23	01	0,00
Magnolia	14,50	5,44	03	0,00
Quercus robur	14,09	5,29	02	0,00
Picea pungens	12,72	4,77	01	0,00
Thuja occidentalis	11,32	4,24	02	0,00
Acer pseudoplatanus	11,30	4,24	01	0,00

Fonte: i-Tree (2021).

3.1.5 Escoamento evitado

Estima-se que as árvores do inventário ajudem a reduzir o escoamento em 14,2 metros cúbicos por ano com um valor associado de 27 € (Figura 8). O escoamento evitado é estimado com base no clima local designado pela estação meteorológica. No inventário, a precipitação total anual em 2015 foi de 33 centímetros.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

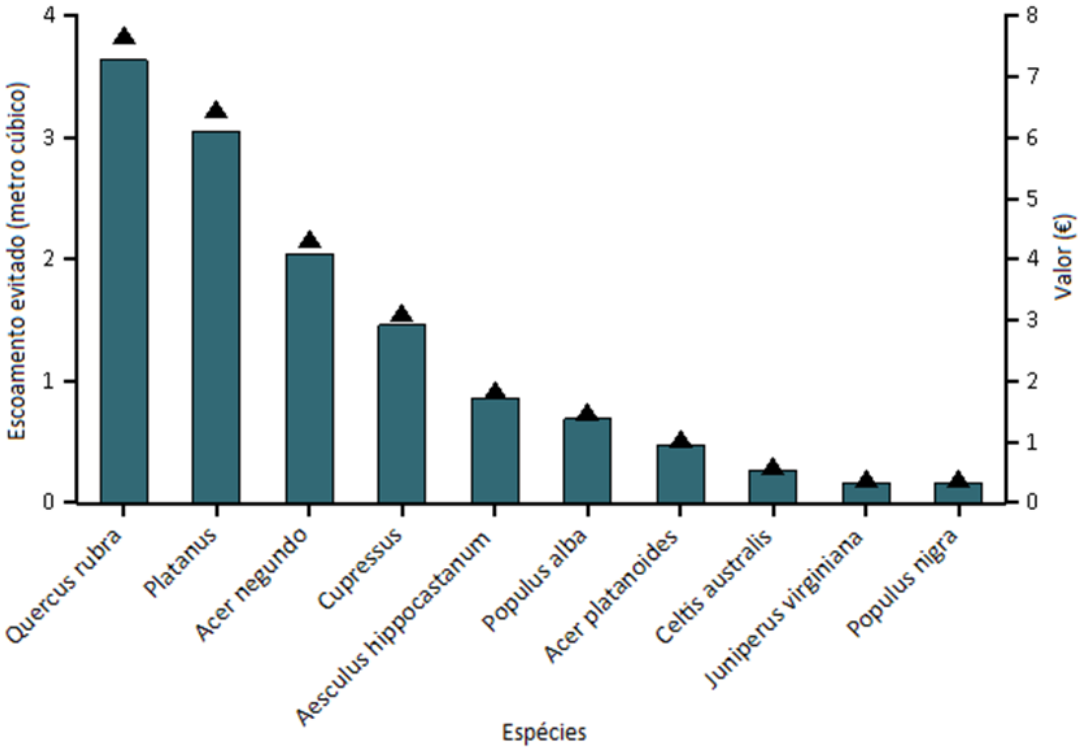


Figura 8: Escoamento evitado (pontos) e valor (barras) para espécies com maior impacte geral no escoamento do inventário.

3.1.6 Valores Estruturais e Funcionais

As árvores urbanas inventariadas possuem os seguintes valores estruturais: valor estrutural: 128 mil euros (Figura 9), armazenamento de carbono: 3,85 mil euros. As árvores urbanas do inventário possuem os seguintes valores funcionais anuais: sequestro de carbono: 234 €, escoamento evitado: 27 €, remoção da poluição: 234 € e custos de energia e valores de emissão de carbono: 0 €.

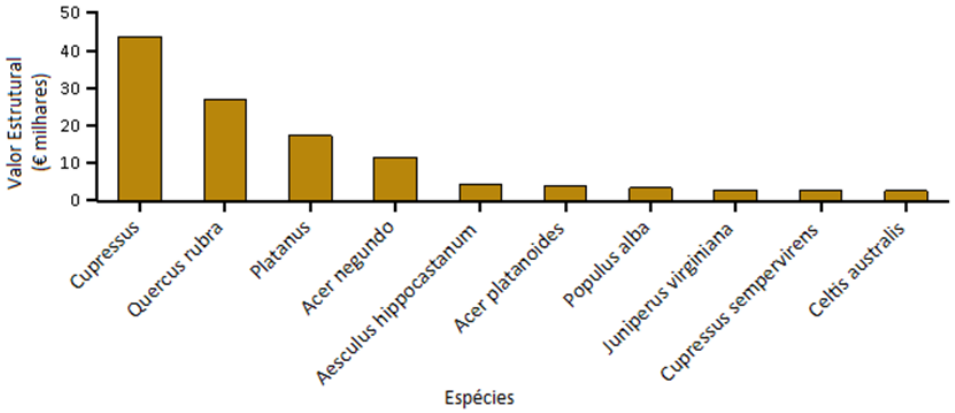


Figura 9: Espécies de árvores com maior valor estrutural do inventário.

3.1.7 Potenciais impactes de pragas

Trinta e seis pragas foram analisadas quanto ao seu impacte potencial e a única que pode existir em Portugal é a *Gypsy Moth* (27,5%) (Figura 10).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

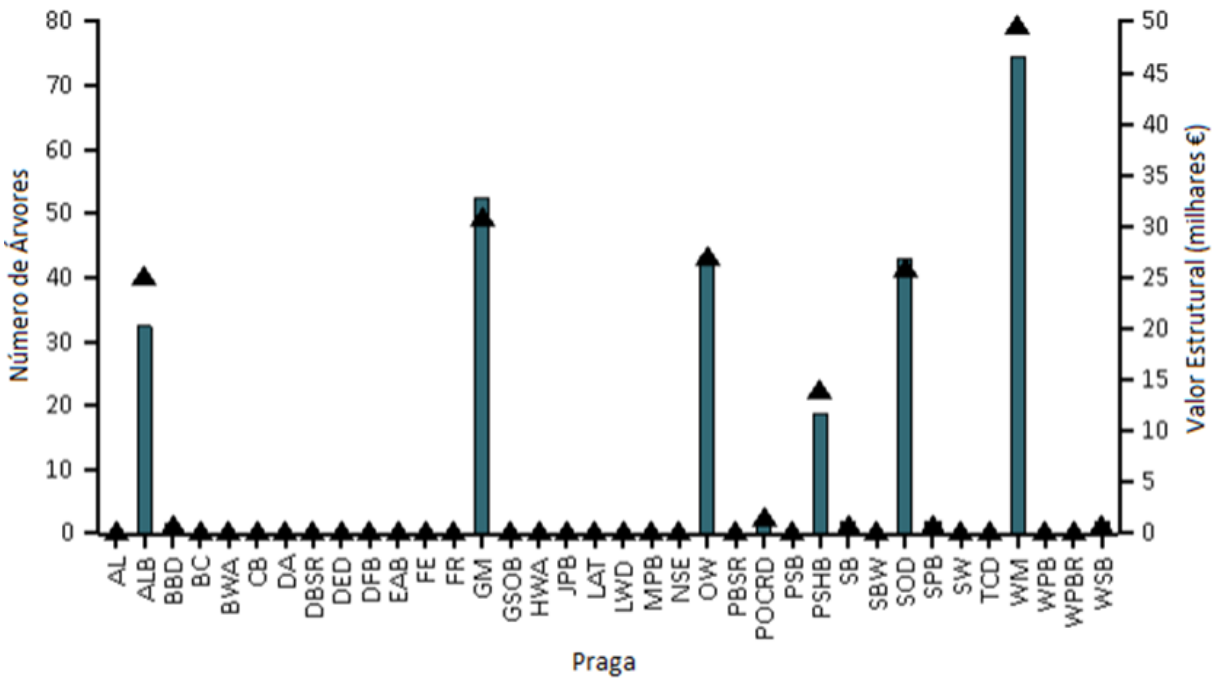


Figura 10: Número de árvores em risco (pontos) e valor compensatório associado (barras) por pragas potenciais do inventário.

A *Gypsy Moth* (GM) (NORTHEASTERN AREA STATE AND PRIVATE FORESTRY, 2005) é um desfolhador que se alimenta de muitas espécies podendo causar até a morte de árvores se as condições do surto durarem vários anos. Esta praga ameaça 27,5% da população, o que representa uma perda potencial de 32,7 mil euros em valor estrutural.

4 Conclusões

A coleta dos dados e a sua inserção no *software* i-Tree, deram abrangência aos resultados, demonstrando que esta vegetação urbana da zona em estudo contribui para a diminuição da poluição do ar e do escoamento superficial, porém, o aumento da arborização nesta área da cidade potencializaria estes resultados.

A caracterização das árvores da floresta urbana demonstra que o inventário possui 178 árvores com uma cobertura arbórea diversa, onde as três espécies mais comuns são *Cupressus* (24,2%), *Quercus rubra* (23,0%) e *Acer negundo* (11,2%). Os DAPs que mais aparecem variam de 0 a 30,5 cm, cerca de 1% das árvores são espécies nativas da Europa, sendo a maioria das árvores originárias da América do Norte (39%), e as espécies mais dominantes em área foliar são *Quercus rubra*, *Platanus e Acer negundo*.

A remoção da poluição pelas árvores que constam do inventário foi maior para o ozono sendo calculada através dos parâmetros recolhidos no campo, dados de poluição e dados meteorológicos. Estima-se que as árvores removem 13,679 kg de poluição do ar, 12,887 kg de ozono (O_3), 0,178 kg de monóxido de carbono (CO), 0,372 kg de dióxido de azoto (NO_2), 0,041 kg de material particulado com menos de 2,5 milímetros (PM2.5), e 0,201 kg de dióxido de enxofre (SO_2)), por ano com um valor económico associado de 233,53 euros. No armazenamento e sequestro de carbono, o sequestro grosseiro das árvores do inventário da área de estudo é de 3,805 toneladas de carbono por ano com um valor associado de 611 €.

Estima-se que para a produção de oxigénio, as árvores do inventário armazenam 23,9 toneladas de carbono (3,85 mil euros). Das espécies amostradas, *Cupressus* armazena e sequestra a maior parte do carbono (cerca de 64,5% do total armazenado e 54% do total sequestrado). Estima-se também que as árvores do inventário produzem 3,881 toneladas métricas de oxigénio por ano.

Referente ao escoamento evitado, as árvores do inventário ajudam a reduzir o escoamento em 14,2 metros cúbicos por ano com um valor associado de 27 €. A precipitação total anual em 2015 foi de 33 centímetros.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Em valores estruturais e funcionais, as árvores urbanas inventariadas possuem os seguintes valores estruturais: valor estrutural: 128 mil euros, armazenamento de carbono: 3,85 mil euros. As árvores urbanas possuem os seguintes valores funcionais anuais: sequestro de carbono: 234 €, escoamento evitado: 27 €, remoção da poluição: 9234 €.

Nos potenciais impactes de pragas, trinta e seis pragas listadas no i-Tree foram analisadas e a única que pode existir em Portugal é a *Gypsy Moth* (27,5%).

Através do estudo deste artigo é possível observar como a Zona Industrial das Cantarias está distribuída em relação à vegetação. Com os dados obtidos pelo i-Tree, pode-se verificar que as árvores trazem benefícios à essas áreas industriais, assim como, quais as espécies que possuem maior impacte positivo na região.

No caso de zonas industriais com características similares, como umidade, clima, exposição solar e solo, é possível adaptar o modelo definido no software, ou até mesmo utilizar os mesmos resultados, obtendo uma poupança de gastos com recursos e tempo.

4.1 Perspetivas Futuras

Para as perspetivas futuras, considerando os resultados obtidos para a zona industrial, é recomendada uma comparação dos dados com os dados da zona industrial de Argales, localizada em Valladolid, na Espanha, também objeto do projeto POCTEP INDNATUR.

Adicionalmente, mais dados poderão ser coletados, como endereço da árvore, área, situação na rua (parcela pública ou privada), coordenadas do mapa (GPS), energia (construção), manutenção recomendada, conflito de calçada, conflito de utilidade e pragas, para inserção no i-Tree, para que as análises dos mesmos possam dar mais precisão aos resultados.

Pode-se também definir e simular um novo cenário coerente com o proposto à Câmara Municipal de Bragança, acrescentando-lhe melhorias e atentando-se sempre às novas atualizações do i-Tree.

Referências

Alves, F. M. (2020). Modelação microclimática no contexto urbano-industrial: um caso da Zona Industrial das Cantarias (Bragança)-Portugal. (Master's thesis).

Barra López, D. (2019). Análisis del efecto del arbolado urbano sobre la absorción de material particulado respirable (MP2, 5), mediante el software I-Tree Eco al interior del Parque Ecuador en la ciudad de Concepción.

Broecker, W. S. (1970). Man's Oxygen Reserves: Claims that this important resource is in danger of serious depletion are not at all valid. Science, 168(3939), 1537-1538.

Cimburova, Z., & Barton, D. N. (2020). The potential of geospatial analysis and Bayesian networks to enable i-Tree Eco assessment of existing tree inventories. Urban Forestry & Urban Greening, 55, 126801.

Debele, S. E., Kumar, P., Sahani, J., Marti-Cardona, B., Michovski, S. B., Leo L. S., ... & Di Sabatino, S. (2019). Nature based-solutions for hydro-meteorological hazards: Revised concepts, classification schemes and databases. Environmental research, 179, 108799.

Devecchi, A. M., Chirmici, A. C., Simonetti, C., & Corrêa, T. B. (2021). Desenhando cidades com Soluções baseadas na Natureza. Parcerias Estratégicas, 25(50), 217-234.

Dotto, B. R. (2018). Índice quanti-qualitativo de avaliação da vegetação em setores urbanos.

Faivre, N. Fritz, M., Freitas, T., de Boissezon, B., & Vandewoestijne, S. (2017). Nature-Based Solutions in the EU: Innovating with nature to address social, economic and environmental challenges. Environmental research, 159, 509-518.

Fraga, R. G. (2020). Soluções baseadas na natureza: elementos para a tradução do conceito às políticas públicas brasileiras.

Kabisch, N., Frantzeskaki, N., Pauleit, S., Naumann, S., Davis, M., Artmann, M., ... & Bonn, A. (2016). Nature-based solutions to climate change mitigation and adaptation in urban areas: perspectives on indicators, knowledge gaps, barriers, and opportunities for action. Ecology and Society, 21(2). Largo, R. Eduardo Pagel Floriano.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Menezes, G. D. O., Gonçalves, A., Ribeiro, A. C., Feliciano, M., & Bineli, A. R. (2017). Análise do efeito de ilha de calor urbano na cidade de Bragança.

Northeastern Area State and Private Forestry. 2005. Gypsy moth digest. Newtown Square, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Area State and Private Forestry.

Ruiz Chamorro, J. A. (2021). Control integrado de Austrocylindropuntia floccosa (Salm-Dyck) Ritter, 1981. en los pastizales altoandinos del Departamento de Pasco, Perú.

Wang, H., Liu, B., Liu, X., Lu, C., Deng, J., You, Z., & Li, S. (2021). Study on convection and dispersion characteristics of dense gases in urban environment considering trees. Journal of Loss Prevention in the Process Industries, 72, 104577.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Mobilidade e incentivos: a política pública convence os médicos?

Mobility and incentives: Do public policy persuade doctors?

Sofia Mesquita[1], Cláudia S. Costa[2] [0000-0001-8294-2218], Rui A. R. Pires[2] [0000-0001-8217-8459]

Sofia_mesquita@outlook.pt, claudia@ipb.pt, rucapires@ipb.pt

[1]Câmara Municipal de Mirandela, Portugal.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. É comum os governos definirem políticas de incentivos para atrair médicos para zonas consideradas, legalmente, mais carenciadas. No entanto, estas políticas nem sempre alcançam os resultados pretendidos, pelo que os responsáveis pela sua formulação devem considerar quais os objetivos políticos, os mecanismos de influência e os grupos de médicos alvo. Neste sentido, este artigo pretende obter resposta para a seguinte questão de investigação: Quais os fatores de atratividade para a fixação dos médicos internos de formação específica em zonas carenciadas, especificamente na Unidade Local de Saúde no Nordeste, E.P.E. (ULSNE)? O pressuposto principal visa compreender quais os fatores de atratividade, intrínsecos e extrínsecos, para a fixação dos médicos internos que se encontram a frequentar a formação especializada, nesta zona carenciada, de modo a perceber o que os motivaria, após o término da especialidade, a nela permanecer para o exercício da prática médica. Com a resposta a esta questão de investigação pretende-se contribuir para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas mais adequadas para corrigir os desequilíbrios da distribuição geográfica dos médicos. A informação recolhida através da realização das entrevistas semiestruturas permitiu averiguar que fatores intrínsecos e extrínsecos contribuem para a escolha, por parte dos médicos internos de formação específica da ULSNE, da zona para a prática médica. Permitiu verificar, também, o impacto reduzido que os incentivos atribuídos pelo Governo apresentam relativamente à decisão dos médicos internos em permanecer na ULSNE, ou noutra zona carenciada, mostrando a necessidade de reformulação da política de incentivos.

Palavras-Chave: Fixação de médicos, Zonas carenciadas, Política pública de inventivos, Jovens médicos.

Abstract. It's common for the governments to set political initiatives to lure doctors to deprived areas. However, these policies do not always reach their wanted results. Their success depends on the process of development and implementation. In this sense, policy makers should carefully consider which are the policy goals, mechanisms of influence, and target doctors. Therefore, this article aims to answer to the following research question: Which are the attractiveness factors for the establishment of interns with specific training in deprived areas, specifically in the Northeast Local Health Unit, E.P.E. (ULSNE)? The main assumption aims to understand the attractiveness factors, intrinsic and extrinsic, for the establishment of internal doctors, who are attending specialized training in this deprived area, to understand what would motivate them, after the end of their training, to remain in the deprived area for the exercise of medical practice. The answer to this research question intends to contribute to the development and implementation of more appropriate public policies to correct the imbalances in the geographical distribution of doctors. The information gathered through the semi structured interviews allowed us to verify that intrinsic and extrinsic factors contribute to the choice made by internal doctors with ULSNE specific training of the area for medical practice. It also verified the reduced impact that the incentives granted by the Government have in relation to the decision of the internal doctors to stay in ULSNE, or in another deprived area, showing the need for reformulation of the incentives policy.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: Doctors retention, Deprived areas, Public policy of incentives, Young doctors.

1 Introdução

A dificuldade em reter médicos persiste como uma das preocupações políticas em muitos países (como por exemplo, Alemanha, Reino Unido, Paquistão, Austrália), principalmente em Portugal (OCDE, 2019). Os médicos não escolhem as zonas rurais para o exercício da profissão devido a preocupações como a remuneração, o horário de trabalho, as oportunidades de desenvolvimento da carreira ou as oportunidades para o cônjuge (Veiga Branco et al., 2018). Para alcançar melhores resultados é crucial compreender as preferências dos médicos em relação às caraterísticas de trabalho que os decisores políticos devem intervir, para superar as fraquezas da implementação das políticas (Ditlopo et al., 2013).

Em Portugal, a atribuição de incentivos à mobilidade geográfica de médicos está estabelecida no Decreto-Lei n.º 101/2015, de 4 de junho, entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 15/2017, de 27 de janeiro, sendo que estes diplomas são acompanhados pelos despachos governamentais que definem as zonas carenciadas e as respetivas especialidades[13]. Esta definição tem em conta critérios como os níveis de desempenho assistencial, produtividade e de acesso, a distância geográfica relativamente a outras unidades de saúde e a capacidade formativa dos serviços e estabelecimentos de saúde.

Neste contexto, o objetivo principal deste artigo visa compreender os fatores de atratividade para a fixação dos médicos, a frequentar o internato médico de formação específica em zonas carenciadas, de modo a perceber o que os motivaria, após o término da especialidade, a permanecer nestas zonas. Espera-se, desta forma, contribuir para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas mais adequadas.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro secções principais, para além da introdução. A primeira corresponde ao enquadramento teórico sobre os fatores de atratividade. Na segunda são analisados os diplomas legais que atribuem incentivos aos médicos que aceitam exercer em zonas carenciadas. A terceira descreve os procedimentos metodológicos. A quarta inclui a apresentação e discussão dos resultados, as principais conclusões e as limitações e futuras linhas de investigação.

2 Fatores de atratividade e fixação

Para que as políticas de atração e fixação atinjam resultados positivos é crucial identificar os fatores que levam os médicos a exercer em zonas carenciadas e perceber o que motiva a sua fixação. Diversos estudos abordam esses fatores, intrínsecos ou extrínsecos (Cleland et al., 2012; Holte et al., 2015); ou incentivos financeiros e não financeiros, atribuídos pelos governos com o intuito dos profissionais de saúde exercerem em zonas carenciadas (Buykx et al., 2010; Misfeldt et al., 2014).

2.1 Fatores intrínsecos

Os fatores intrínsecos incluem o estado civil e origem/educação rural. De acordo com Ebuehi e Campbell (2011), os profissionais de saúde com origem rural são mais propensos a trabalhar em ambientes rurais. Para os estudantes de medicina prestes a completar os seus estudos, fatores sociodemográficos e educacionais, são identificados como decisivos na escolha da localização rural, ao contrário dos fatores socioeconómicos (Sapkota & Amatya, 2015).

Alguns autores defendem, ainda, que a residência dos pais, antecedentes/estágios rurais e a experiência profissional na área da saúde também condicionam a escolha do local (Boscardin et al., 2014; Verma et al., 2016). A "exposição rural" (Carson et al., 2015) e o auxílio aos mais carenciados (Arshad et al., 2017) também contribuem para essa escolha.

Assim, parece que os fatores que mais evidenciam uma influência positiva na escolha do exercício profissional em zonas carenciadas são a origem/educação rural, os antecedentes/estágios rurais, a residência dos pais numa zona rural e o auxílio aos mais carenciados. Outros fatores como o estado civil,

[13] O Despacho n.º 7082/2018, de 26 de julho, foi considerado neste estudo, uma vez que se encontrava em vigor aquando das entrevistas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

formação dos pais e experiência profissional parecem não ter uma influência decisiva (Arshad et al., 2017; Boscardin et al., 2014).

2.2 Fatores extrínsecos

Relativamente aos fatores extrínsecos, a literatura evidencia que a falta de incentivos financeiros influencia negativamente a escolha de zonas carenciadas (Pedersen & Nexøe, 2016; Goel et al., 2019). Outros fatores como alojamento gratuito de qualidade; melhores infraestruturas, equipamentos e tecnologias e condições internas de trabalho também parecem influenciar positivamente a prática médica em locais rurais (e.g., Arshad et al., 2017). Condições internas de trabalho incluem, por exemplo, a carga horária dos médicos, pois existe uma preocupação quanto à previsão da hora que é suposto o turno terminar (Ramos et al., 2017). No que toca ao fator infraestruturas, equipamentos e tecnologias, Buykx et al. (2010) e Dussault e Franceschini (2006) consideram que melhores instalações influencia a satisfação dos médicos e a escolha do local de trabalho, assim como incentivos ligados à qualidade dos ambientes de trabalho (Girasek et al., 2010; Misfeldt et al., 2014).

A maior parte dos estudos conclui que oportunidades de formação e desenvolvimento profissional e sistemas de apoios à família também motivam a escolha da prática em hospitais rurais (e.g., Cleland et al., 2012; Ebuehi & Campbell, 2011; Holte et al., 2015; Ramos et al., 2017). Alguns estudantes ainda "olham" para os locais rurais como "um passo atrás" na progressão natural do seu trabalho e da sua carreira (AMA, 2017; Edwards et al., 2015). De acordo com Pedersen e Nexøe (2016), a existência de oportunidades para os familiares são fatores-chave que influenciam as decisões do exercício dos profissionais de saúde em zonas rurais.

3 Fatores de atratividade em Portugal: Contexto de análise

"No setor da saúde existe uma elevada concentração de médicos em estabelecimentos situados em determinadas zonas, em detrimento de outros que se encontram localizados fora dos grandes centros populacionais" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 101/2015, 4 de junho, pp. 3604-3605). Para colmatar estas discrepâncias, o Governo considerou necessário a sua racionalização através de estímulos que promovam uma distribuição mais eficiente desses profissionais (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 101/2015, 4 de junho, pp. 3604-3605). Com esse intuito, em 2015 foi criado o primeiro Decreto-Lei que estabeleceu a atribuição de incentivos aos profissionais de saúde, especificamente da carreira médica. As zonas geográficas carenciadas, por estabelecimento de saúde e especialidade médica, são definidas, anualmente, no primeiro trimestre de cada ano civil, por despacho. Visto que este apresentou resultados pouco significativos, o Governo procedeu a alterações com o objetivo de alcançar melhores resultados (Decreto-Lei n.º 15/2017, 27 de janeiro, pp. 523–527). Complementarmente, o Despacho n.º 1788-B/2017, de 27 de fevereiro, define as zonas qualificadas como carenciadas por estabelecimento de saúde e especialidade médica.

A Tabela 1 descreve os incentivos atribuídos aos médicos pelo Decreto-Lei n.º 101/2015, de 4 de junho, bem como as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2017, de 27 de janeiro.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 1: Descrição dos incentivos atribuídos aos profissionais de saúde da carreira médica.

Incentivos	Decreto-Lei n.º 101/2015	Decreto-Lei n.º 15/2017
Natureza pecuniária	Nos primeiros cinco anos: •Compensação das despesas de deslocação e transporte; •Pagamento de 1.000€ mensais durante o primeiro semestre, 500€ durante o segundo, e 250€ até ao quinto ano. Estes incentivos são reduzidos para um terço se: •O Empregador disponibiliza residência adequada à tipologia familiar; •O médico, o seu cônjuge ou quem com ele viva em união de facto, possui habitação própria num raio de 30km a partir do local de serviço. Caso o profissional cesse funções antes do prazo é obrigado a devolver parte do incentivo.	Durante três anos: •Idem; •O valor do incentivo fixado em 40% da remuneração base correspondente à primeira posição remuneratória da categoria de assistente, da carreira especial médica ou da carreira médica.
Natureza não pecuniária	•Garantia de transferência escolar dos filhos de qualquer dos cônjuges/união de facto; •Dispensa de serviço, até cinco dias úteis, no período anterior ou posterior ao início de funções; •Dispensa da anuência do órgão ou serviço de origem, nas situações em que o cônjuge/união de facto requer a mobilidade para a localidade onde o trabalhador médico é colocado; •Aumento do período de férias, em dois dias, durante os primeiros cinco anos e gozo de 11 dias úteis consecutivos de férias em simultâneo com o cônjuge/ união de facto; •Aumento, em dobro, do limite máximo de duração da licença sem perda de remuneração.	•Idem; •Idem; •Idem; •Aumento do período de férias, enquanto permanecer no estabelecimento, em dois dias, acrescidos de mais um dia por cada cinco anos de serviço e gozo do período de férias em simultâneo com o cônjuge/ união de facto e de 11 dias úteis consecutivos do período de férias durante as férias escolares dos seus filhos ou dos filhos do cônjuge/união de facto; •Preferência pelo cônjuge/união de facto na lista de ordenação final dos candidatos, em caso de igualdade de classificação em procedimentos de recrutamento; •Participação em atividades de investigação ou desenvolvimento, pelo período máximo de 15 dias por ano, seguido ou interpolado, com direito a ajudas de custo e transporte; •Preferência, caso se candidate a procedimento concursal para posto de trabalho na categoria de assistente graduado sénior, em caso de igualdade de classificação, desde que o trabalhador tenha sido colocado, e permaneça, em zona qualificada como carenciada.

Fonte: Elaboração própria.

4 Opções metodológicas

Para alcançar o objetivo deste estudo é crucial conhecer a opinião dos médicos relativamente à política de incentivos definida pelo Governo, bem como as suas preferências quanto às caraterísticas de trabalho, de modo a que futuras políticas públicas atinjam melhores resultados (Ditlopo et al., 2013). Tendo em consideração o principal objetivo deste estudo, consideramos os seguintes pressupostos:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

P1: Apurar que fatores intrínsecos potenciam a fixação dos médicos internos, de formação específica, na ULSNE;

P2: Apurar que fatores extrínsecos potenciam a fixação dos médicos internos, de formação específica, na ULSNE.

Para o efeito, elaboramos um guião de entrevista com o intuito de explorar os incentivos mencionados nos diplomas legais e já enunciados na literatura. Após informação disponibilizada pelo serviço de Recursos Humanos da ULSNE, foram identificados 60 médicos em contexto de formação específica. No entanto, apenas 30 se encontravam a frequentar especialidades consideradas carenciadas na unidade. Destes, 17 (56,67%) disponibilizaram o contacto para a participação no estudo. Todavia, dos 17 médicos internos previamente identificados, três não responderam e um respondeu, posteriormente, que não aceitava participar no estudo. Assim, foram realizadas entrevistas, devidamente gravadas e autorizadas, a 13 médicos internos (oito da especialidade de medicina interna, dois de psiquiatria, dois de ortopedia e um de cirurgia geral), entre o dia 20 de agosto e 08 de outubro de 2019. A amostra deste estudo corresponde, assim, a 43,33% dos médicos internos da unidade de saúde a frequentar especialidades carenciadas.

No tratamento e análise da informação qualitativa foi considerada a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2013). Para o efeito foram identificadas duas categoriais principais, relativas aos fatores intrínsecos e extrínsecos, várias categorias intermédias e categorias iniciais, que derivam da decomposição dos fatores intrínsecos e extrínsecos (Mesquita, 2018). Para garantir a validação da informação (Creswell, 2009), recorreu-se à confirmação da mesma, por parte dos médicos internos entrevistados, através do envio das entrevistas transcritas para obtenção da sua concordância.

5 Resultados

5.1 Apresentação dos resultados

Da primeira parte da entrevista resulta a caraterização sociodemográfica e profissional dos entrevistados, de onde foram extraídos os fatores intrínsecos e relacionados com a vontade de permanecer, futuramente, na ULSNE, como consta na Tabela 2.

Tabela 2: Fatores intrínsecos e vontade de permanecer na ULSNE.

Fatores intrínsecos:		**Permanecer na ULSNE**						**Total**
		Sim		**Não**		**Indecisão**		
		fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	
Sexo	Feminino	6	60,00	3	30,00	1	10,00	13
	Masculino	1	33,33	1	33,33	1	33,33	
Estado civil	Solteiro	5	55,56	3	33,33	1	11,11	13
	Casado/união de facto	2	50,00	1	25,00	1	25,00	
Origem/educação rural	Interior/rural	5	71,43	1	14,29	1	14,29	13
	Litoral/urbano	2	33,33	3	50,00	1	16,67	
Formação dos pais	Com formação académica	5	50,00	3	30,00	2	20,00	13
	Sem formação académica	2	66,67	1	33,33	-	-	
Residência dos pais	Interior/rural	4	66,67	1	16,67	1	16,67	13
	Litoral/urbano	3	42,86	3	42,86	1	14,29	
Antecedentes/estágios rurais	Antecedentes/estágios rurais	5	83,33	1	16,67	-	-	13
	Sem antecedentes/estágios rurais	2	28,57	3	42,86	2	28,57	
Experiência profissional	Com experiência	-	-	-	-	-	-	-
	Sem experiência	-	-	-	-	-	-	

Nota: fi, frequência absoluta; fri, frequência relativa; n, número.

Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Destacam-se os resultados dos fatores intrínsecos origem/educação rural e antecedentes/estágios ruais. Cinco dos sete médicos internos inquiridos com origem/educação rural manifestam vontade em permanecer na ULSNE. Apenas um refere que não pretende ficar e outro ainda está indeciso. Por sua vez, dos seis médicos internos com origem no litoral, apenas dois apresentam motivação para permanecer na ULSNE, três não estão disponíveis para ficar e um ainda está indeciso. Adicionalmente, cinco dos seis médicos internos que frequentaram estágios opcionais ou realizaram o ano comum em zonas carenciadas estão predispostos a continuar na ULSNE. Três dos sete médicos sem antecedentes/estágios rurais não têm intenção de ficar na ULSNE e dois ainda estão indecisos.

Considerando a questão: *"Por que razão escolheu tirar a especialidade numa zona carenciada? Ou não teve alternativa?"*, a Tabela 3 sintetiza as respostas.

Tabela 3: Razões para a escolha de zona carenciada para a formação específica.

Razão para a escolha de zona carenciada:	**Fi (n=13)**	**Fri (%)**
Origem/proximidade de casa	6	46,15
Especialidade	6	46,15
Frequência do ano comum	4	30,77
Boa referência/gosto pelo serviço e sítio	3	23,08
Residência na zona	1	7,69
Qualidade de vida	1	7,69
Ficar no norte	1	7,69
Melhorar os cuidados de saúde na zona	1	7,69
Preférencia por hospitais pequenos	1	7,69
Cônjuge na zona	1	7,69
Não teve alternativa	1	7,69

Nota: fi, frequência absoluta; fri, frequência relativa; n, número.

Fonte: Elaboração própria.

Destacam-se os fatores origem/proximidade de casa e especialidade, apontados por seis médicos internos, e a frequência do ano comum nesta unidade, identificado por quatro. Um médico interno demonstra uma forte motivação intrínseca quando refere que *"tinha alternativa, mas sempre quis trabalhar em Trás-os-Montes, na minha terra (...) gostei muito do serviço e da especialidade, decidi ficar*". Alguns médicos internos apontam ainda fatores como a boa referência/gosto pelo serviço e sítio, a preferência pelo norte do país e por hospitais pequenos, e a predisposição para melhorar os cuidados de saúde da zona. Apenas um médico interno escolheu a unidade de saúde por não ter outra alternativa.

Atendendo, ainda, aos fatores extrínsecos explanados na literatura, a Tabela 4 resume as perspetivas dos médicos internos sobre algumas caraterísticas da ULSNE, bem como a perceção sobre os fatores extrínsecos que poderão ser relevantes para a escolha de uma zona carenciada.

Tabela 4: Fatores extrínsecos e caraterísticas da ULSNE.

Fatores extrínsecos:	**Sim**		**Não**		**Indecisão**		**Total**
	fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	
Alojamento_gratuito_qualidade	7	53,85	5	38,46	1	7,69	13
Sistema_apoios_família	13	100,00	-	-	-	-	13
Melhores_condições_vida	7	53,85	2	15,38	4	30,77	13
Carga de trabalho	1	7,69	11	84,62	1	7,69	13
Carga horária	2	15,38	8	61,54	3	23,08	13
Pessoal de apoio	4	30,77	9	69,23	-	-	13
Infraestruturas_equipamentos_tecnologia	2	15,38	7	53,85	4	30,78	13
Progressão na carreira	5	38,46	6	46,15	2	15,38	13

Nota: fi, frequência absoluta; fri, frequência relativa; n, número.

Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O sistema de apoios à família, traduzido nas oportunidades para o cônjuge, filhos e restante família, parecem não deixar dúvida quanto à sua relevância para a escolha de uma zona carenciada, sendo referidas de forma clara pelos médicos internos. Por exemplo, um refere que *"sim, garantir um trabalho e boas condições escolares pode ser um fator importante"*.

As condições internas de trabalho, como a excessiva carga de trabalho e carga horária e a falta de pessoal de apoio, parecem não promover a fixação. A maioria dos médicos internos (11) apresenta algum descontentamento quanto à carga de trabalho, referindo que *"há poucas pessoas aqui no serviço"* e *"é excessiva"*. Oito dos médicos inquiridos descrevem a carga horária como não adequada.

A opinião da maioria dos médicos internos (sete) sobre as atuais infraestruturas, equipamentos e tecnologia da unidade de saúde também parece não ajudar a fixação, *"faz-se muito com pouco, precisava de uma remodelação ou de uma unidade hospitalar nova de raiz"* e *"os equipamentos são muito antiquados, sempre com muita avaria"*, referem dois médicos.

No caso das expetativas de progressão na carreira, seis médicos internos aparentam não as ter, considerando a permanência na ULSNE. Um desses médicos refere que *"não são tão boas como num central em que podes fazer currículo mais facilmente"*.

Atendendo ao caráter influenciador numa futura fixação dos fatores extrínsecos considerados nos diplomas legais, a Tabela 5 evidencia os principais resultados.

Tabela 5: Incentivos definidos no Decreto-Lei n.º 15/2017, de 27 de janeiro, e o seu caráter influenciador numa futura fixação.

Tem caráter influenciador:	**Sim**		**Não**		**Indecisão**		**Total**
	fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	fi (n=13)	fri (%)	
Garantia de transferência escolar dos filhos e um regime preferencial de colocação do cônjuge?	12	92,31	-	-	1	7,69	13
Aumento da duração do período de férias?	10	79,92	3	23,08			13
Compensação das despesas de deslocação e transporte?	8	61,54	5	38,46	-	-	13
Vínculo contratual obrigatório de 3 anos?	8	61,45	5	38,46	-	-	13
Acréscimo remuneratório de 40% da remuneração base?	5	38,46	8	61,54	-	-	13
15 dias de formação profissional por ano com ajudas de custo e transporte?	4	30,77	8	61,54	1	7,69	13

Nota: fi, frequência absoluta; fri, frequência relativa; n, número.

Fonte: Elaboração própria.

Como evidencia a Tabela 5, os fatores considerados influentes na escolha de uma zona carenciada por parte dos médicos são: a garantia de transferência escolar dos filhos e um regime preferencial de colocação do cônjuge, apontado como relevante por 12 médicos internos; e o aumento do período de férias, identificado por dez. Adicionalmente, oito médicos internos também destacam a compensação pelas despesas de deslocação e transporte e o tempo mínimo de vínculo obrigatório com o estabelecimento de saúde carenciado para usufruir destes incentivos. No entanto, relativamente aos anos de vínculo, alguns médicos afirmam que *"se calhar até estava melhor os cinco, sinceramente"*.

Relativamente aos incentivos menos influentes, os médicos referem: o acréscimo remuneratório de 40% e a existência de 15 dias de formação profissional por ano. Em relação ao acréscimo remuneratório, um dos médicos internos refere que *"esse incentivo monetário, para mim não é suficiente, há coisas mais importantes que o dinheiro"*. De forma semelhante, outro afirma *"não, acho que ninguém muda a vida por uma coisa transitória e a remuneração base não é assim tão elevada"*. Quanto ao último incentivo, um dos médicos internos sugere, como forma de ajustar a medida, a atribuição de *"mais dias, flexibilidade de horário"*. Outro sugere que *"os dias de deslocação não entrarem nesses 15 dias totais"*.

A propósito da análise dos incentivos fixados pelo Governo foi ainda questionado aos médicos que manifestaram vontade de permanecer na ULSNE, se estes incentivos influenciam ou não a decisão de fixação na unidade. A Tabela 6 evidencia essa informação.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 6: Incentivos do Governo, e vontade de permanecer na ULSNE.

	Sim		Não		Parcialmente	
	fi (n=7)	Fri (%)	fi (n=7)	fri (%)	fi (n=7)	fri (%)
Os incentivos definidos no Decreto-Lei n.º 15/2017, de 27 de janeiro, são decisivos para a sua escolha?	1	14,29	1	14,29	5	71,43

Nota: fi, frequência absoluta; fri, frequência relativa; n, número.

Fonte: Elaboração própria.

Dos sete médicos internos que manifestaram vontade de permanecer na ULSNE, a maioria (cinco) considera que estes incentivos contribuem parcialmente para a decisão do local, devendo estar associados a outros fatores. Para clarificar, um médico interno justifica que *"influenciam, mas não como um todo. Há outros fatores que influenciam mais*" e *"(...) eu sou de cá, para mim, a existência dos incentivos é apenas um fator a mais"*.

5.2 Discussão e conclusão

No que toca aos fatores intrínsecos foi possível observar que a origem/educação rural dos médicos internos parece ser decisiva para a escolha da ULSNE. A maioria dos inquiridos que pertence ao interior e cujos estudos pré-universitários foram no interior parece pretender fixar-se na unidade (todos os médicos internos do interior que pretendem ficar pertencem à região de Trás-os-Montes). Esta conclusão foi, também, verificada nas respostas à questão *"por que razão escolheu tirar a especialidade numa zona carenciada?"*, uma vez que a origem/proximidade de casa foi o fator mais mencionado. A origem foi o segundo fator mais indicado como potenciador de uma possível fixação, bem como um fator de não fixação dos médicos internos que não são da zona onde esta unidade se encontra. Esta conclusão parece corroborar a literatura, visto que a maior parte dos autores atenta que a origem ou educação numa zona rural influencia, positivamente, a fixação em zonas carenciadas (Carson et al., 2015; Ebuehi & Campbell, 2011; Sapkota & Amatya, 2015; Verma et al., 2016), assim como, os antecedentes/estágios rurais (Verma et al., 2016).

Para os fatores extrínsecos, observa-se que a existência de um sistema de apoio à família, para além de ser referenciado como uma das principais medidas a desenvolver para a futura fixação em zonas carenciadas, é apontado como relevante para a fixação por 100% dos médicos internos. Tais resultados corroboram a literatura que defende que a garantia de um sistema de apoio familiar é influente na retenção e fixação de profissionais médicos em zonas carenciadas (Buykx et al., 2010; Ebuehi & Campbell, 2011; Veiga Branco et al., 2018).

Dos incentivos atribuídos pelo Governo, os que parecem ser mais relevantes são os relacionados ao sistema de apoios à família; o aumento do período de férias; e a compensação de despesas de deslocação e transporte. O período de vínculo contratual obrigatório de três anos é considerado adequado. Ao contrário do que seria expectável, os médicos internos consideram que o acréscimo remuneratório de 40% da remuneração base não é suficiente para futura fixação na unidade. Alguns consideram que não será o fator financeiro a influenciar a decisão de ficar. De igual modo, o incentivo de 15 dias de formação profissional por ano com ajudas de custo e transporte não é considerado suficiente, principalmente porque os médicos internos estão isolados e perdem dias nas deslocações.

Por conseguinte, e considerando que a política pública de incentivos existente em Portugal parece não atingir os resultados desejados, é conveniente repensá-la com o intuito de atingir resultados mais eficientes. Posto isto, seria de ponderar que a atribuição dos incentivos fosse por um período superior a três anos, mantendo a não obrigatoriedade de reembolso em caso de abandono da unidade, bem como o valor monetário ser decidido consoante as condições dos hospitais e a distância aos grandes centros. Como oportunidades para o cônjuge e restante família, sugerimos que seja reforçada a ajuda na procura de emprego, nos casos em que a garantia de transferência não se verifique. Outras sugestões passam pelo aumento do número de dias de formação profissional, sem contabilização dos dias de deslocação, e a existência de outras formas de convívio ou partilha de informação, bem como o comprometimento do estabelecimento de saúde na flexibilização de horário que permita usufruir desses dias.

Recomendamos, ainda, a implementação de estágios ou rotações durante o internato nos estabelecimentos das zonas carenciadas. Esta obrigatoriedade implicará que o Governo suporte as

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

despesas de alojamento. Acrescenta-se, a esta sugestão, a realização de uma "entrevista" com o intuito de perceber os objetivos profissionais e pessoais dos jovens médicos de modo a alinhar os seus objetivos com os das unidades. Por fim, é fundamental o investimento nestes estabelecimentos de saúde, a nível de estruturas, equipamentos e outras contratações.

Por fim, este estudo não está isento de limitações que devem ser devidamente ponderadas aquando da análise das conclusões. Trata-se de um estudo qualitativo, que se foca na análise dos médicos internos de uma unidade de saúde o que não permite a generalização dos resultados. Não obstante, os resultados obtidos são considerados relevantes e desafiam o desenvolvimento de outros estudos que podem colmatar algumas destas limitações. Sugerimos a análise de outras unidades de saúde carenciadas para a triangulação dos resultados obtidos e a aplicação de um inquérito por questionário a todos os médicos internos destas unidades com o intuito de obter resultados com significância estatística.

Referências

Australian Medical Association. (2017). Rural workforce initiatives. 2017. *AMA Position Statement*.

Arshad, M., Arif, M. A., Riaz, S., Naz, K., Haseeb, M., Nazir, M., & Mukhtar, F. (2017). Medical students' preferences for working in rural areas after graduation: Results of a cross-sectional Study. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, *11*(3), 1032–1037.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Lisboa: Edições 70.

Boscardin, C. K., Grbic, D., Grumbach, K., & O'Sullivan, P. (2014). Educational and individual factors associated with positive change in and reaffirmation of medical students' intention to practice in underserved areas. *Academic Medicine*, *89*(11), 1490–1496.

Buykx, P., Humphreys, J., Wakerman, J., & Pashen, D. (2010). Systematic review of effective retention incentives for health workers in rural and remote areas: Towards evidence-based policy. *Australian Journal of Rural Health*, *18*(3), 102–109.

Carson, D. B., Schoo, A., & Berggren, P. (2015). The "rural pipeline" and retention of rural health professionals in Europe's northern peripheries. *Health Policy*, *119*, 1550–1556.

Cleland, J., Johnston, P. W., Walker, L., & Needham, G. (2012). Attracting healthcare professionals to remote and rural medicine: Learning from doctors in training in the north of Scotland. *Medical Teacher*, *34*(7), e476-e482

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ª edição). London and Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ditlopo, P., Blaauw, D., Rispel, L. C., Thomas, S., & Bidwell, P. (2013). Policy implementation and financial incentives for nurses in South Africa: a case study on the occupation-specific dispensation. *Global Health Action*. *Global health action*, *6*(1), 19289.

Dussault, G., & Franceschini, M. (2006). Not enough there, too many here: understanding geographical imbalances in the distribution of the health workforce. *Human resources for health, 4(1), 1-16.*

Ebuehi, O. M., & Campbell, P. C. (2011). Attraction and retention of qualified health workers to rural areas in Nigeria: A case study of four LGAs in Ogun State, Nigeria. *Rural and Remote Health*, *11*(1), 41-51.

Edwards, S. L., Silva, A. L., Rapport, F. L., Mckimm, J., & Williams, R. (2015). Recruitment of doctors to work in ' our hinterland ': first results from the Swansea Graduate Entry Programme in Medicine. *Rural and Remote Health*, *15(3), 88-99*.

Girasek, E., Eke, E., & Szocska, M. (2010). Analysis of a survey on young doctors' willingness to work in rural Hungary. *Human Resources for Health*, *8*(1), 1-6.

Goel, S., Angeli, F., Dhirar, N., Sangwan, G., Thakur, K., & Ruwaard, D. (2019). Factors affecting medical students' interests in working in rural areas in North India-A qualitative inquiry. *PLos One*, *14*(1), e0210251.

Holte, J. H., Kjaer, T., Abelsen, B., & Olsen, J. A. (2015). The impact of pecuniary and non-pecuniary incentives for attracting young doctors to rural general practice. *Social Science and Medicine*, *128*, 1–9.

Mesquita, S. A. L. (2018). Fatores de Atratividade para a Fixação de Jovens Médicos:(Velhos) Dilemas Entre o Interior e o Litoral (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal)).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Misfeldt, R., Linder, J., Lait, J., Hepp, S., Armitage, G., Jackson, K., & Suter, E. (2014). Incentives for improving human resource outcomes in health care: Overview of reviews. *Journal of Health Services Research and Policy*, *19*(1), 52–61.

OECD (2019), Health at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. (n.d.).

Pedersen, L. B., & Nexøe, J. (2016). Preference for practice - Recent evidence. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, *34*(1), 1–2.

Ramos, P., Alves, H., Guimarães, P., & Ferreira, M. A. (2017). Junior doctors' medical specialty and practice location choice: simulating policies to overcome regional inequalities. *European Journal of Health Economics*, *18*, 1013–1030.

Sapkota, B. P., & Amatya, A. (2015). What factors influence the choice of urban or rural location for future practice of Nepalese medical students? A cross-sectional descriptive study. *Human Resources for Health*, *13*(1).

Veiga Branco, M., Façanha, A., Nunes, A., Pires, A. C., Andrade, A., Jorge, C. E., … Pires, R. (2018). Determinantes da fixação no espaço laboral - uma perspetiva dos profissionais de medicina. *Revista Da Secção Regional Do Norte Da Ordem Dos Médicos*, 16–19.

Verma, P., Ford, J. A., Stuart, A., Howe, A., Everington, S., & Steel, N. (2016). A systematic review of strategies to recruit and retain primary care doctors. *BMC Health Services Research*, *16*.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Atividades experimentais nos livros didáticos: um estudo com manuais escolares brasileiros

Experimental activities in textbooks: a study with brazilian textbooks

Katia Beatriz Oliveira[0000-0002-9047-3754], Delmina Pires[0000-0002-5116-8757]

katiafpele@gmail.com, piresd@ipb.pt

CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Os impactos na sociedade/ambiente da evolução, da ciência e da tecnologia, alguns positivos, mas outros fortemente negativos, trazem responsabilidades à escola, no sentido de contribuir para a formação de alunos críticos e informados, capazes de questionar e de debater os processos de construção da ciência/tecnologia. A realização de atividades práticas/experimentais que promovam, não só a observação e a explicação com base nos dados obtidos, mas que incitem à procura de soluções para situações afins, desenvolvendo o pensamento crítico e autonomia, podem ser um bom meio para responder ao desígnio anteriormente enunciado. Foi nessa perspetiva que se desenvolveu uma investigação a manuais escolares, no sentido de perceber se propõem a realização de atividades práticas/experimentais, como estão organizadas e exploradas. Consideraram-se manuais escolares de Ciências Naturais, 4 º ano do Ensino Fundamental, a análise incluiu 18 manuais de 2019, no Rio Grande do Sul-Brasil. Utilizou-se um Instrumento de Análise que previa 5 tipos de atividades práticas/experimentais: *Ilustrativas* (confirmação, para reforço do conhecimento); *Para observar o que acontece* (aquisição, para obtenção de conhecimento); *POCEA com guião* (prever, observar, comparar, explicar, aplicar) e *POCEA sem guião* (aquisição e desenvolvimento, para obtenção, (re)construção conceptual e evolução do raciocínio); *Investigativas* (desenvolvimento, para evolução conceptual, raciocínio e resolução de problemas). Os dados obtidos apontam para a prevalência de atividades *POCEA com guião*, ainda que na maior parte das propostas não esteja incluída a etapa da aplicação. Dos 155 episódios, 40 referem-se a atividades *Ilustrativas*, 29 atividades *Para observar o que acontece* e 86 atividades *POCEA com guião*.

Palavras-Chave: Atividades experimentais, Manuais escolares, Ensino fundamental.

Abstract. The impacts on society/environment of the evolution of science and technology, some positive, but others strongly negative, brings responsibilities to the school, in order to contribute to the formation of critical and informed students, capable of questioning and debating the processes of construction of science/technology. The carrying out of practical/experimental activities that promote not only observation and explanation based on the data obtained, but that encourage the search for solutions to related situations, developing critical thinking, and autonomy can be a good way to respond to the above-mentioned goal. It was from this perspective that an investigation was developed into textbooks, in order to understand whether they propose to carry out practical/experimental activities and how these are organized and explored. Natural Science textbooks from the 4th year of Elementary School were considered, the analysis included 18 textbooks from 2019, in Rio Grande do Sul-Brazil. An Analysis Instrument was used that provided for 5 types of practical/experimental activities: *Illustrative* (confirmation, to reinforce knowledge); *To observe what happens* (acquisition, to obtaining knowledge); *POCEA with script* (predict, observe, compare, explain, apply) and *POCEA without script* (acquisition and development, for obtaining and conceptual (re)construction and evolution of reasoning); *Investigative* (development, to conceptual evolution, of reasoning and problem solving). The data obtained point to the prevalence of *POCEA with script* activities, although the application stage is not included in most proposals. Of the 155 episodes, 40

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

refer to *Illustrative* activities, 29 *observe what happens* activities and 86 *POCEA with script*.

Keywords: Experimental activities, Textbooks, Elementary school.

1 Introdução

A evolução científico-tecnológica que caracteriza o século XXI coloca à escola, em particular ao ensino das ciências, o desafio de promover nos alunos, desde cedo, competências de conhecimento, mas também de exigência e de cidadania. Pretende-se, por exemplo, que desenvolvam o raciocínio, a resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, mas também a responsabilidade, a autonomia, a cooperação que os ajudará na solução de problemas do quotidiano. É com base nestas premissas que acreditamos na importância de os alunos, no seu processo de ensino/aprendizagem, realizarem atividades práticas/experimentais que lhes permitam confrontar as suas conceções prévias com a observação dos dados e de encontrar explicações a partir das variáveis em confronto. É igualmente importante a possibilidade de generalizar para situações afins e de aplicar o conhecimento em situações novas. Admitimos que uma aprendizagem contextualizada, desafiadora e significativa, como aquela que se concretiza nas realizações práticas/experimentais, contribui para a formação de sujeitos mais esclarecidos e mais atuantes socialmente. Admitimos também que dada a importância de que o manual escolar se reveste no processo educativo (Martins, 2011; Fernandes & Pires, 2013), reconhecida pelos principais intervenientes (alunos, professores, pais/encarregados de educação), se torna fundamental que este apresente atividades que estimulem os alunos na e para a aprendizagem. Foi nesse sentido que se considerou a importância de investigar os manuais de Ciências da Natureza do 4º ano do Ensino Fundamental para perceber que atividades práticas/experimentais sugerem, como estão organizadas e são exploradas.

Estudaram-se os manuais editados em 2017/2018 e disponibilizados para as escolas a partir de 2019, com validade de três anos consecutivos. Ou seja, foram apreciados os 18 manuais selecionados pelas 5.438 escolas públicas dos 497 municípios do estado Rio Grande do Sul, Brasil. Tratou-se de uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, que teve como principal técnica de recolha de dados a análise documental. O principal objetivo deste artigo é dar a conhecer o Instrumento de Análise utilizado no estudo, que previa 5 tipos de atividades práticas/experimentais: *Ilustrativas*; *Para observar o que acontece*; *POCEA com guião* (prever, observar, comparar, explicar, aplicar); *POCEA sem guião* e *Investigativas*, de que se dá conta mais à frente com os indicadores que fazem a sua especificação.

2 Importância das atividades práticas/experimentais nos anos iniciais

Uma importante justificativa para a utilização de atividades práticas/experimentais no processo de ensino/aprendizagem das ciências no ensino básico é-nos dada por Pires (2001), e está relacionada com o facto de estas "permitirem, simultaneamente com a aquisição dos conteúdos de ciências, desenvolver também os processos científicos -capacidades de investigação- envolvidos na aquisição desses mesmos conteúdos" (p. 21). Esses processos científicos/capacidades de investigação referem-se, por exemplo, à observação, à previsão, à inferência, à interpretação e explicação, à generalização, à comunicação, etc. Concordamos com Pires (2001) quando refere que estes processos são essenciais para promover no aluno as competências mais complexas, tanto de âmbito cognitivo como de âmbito afetivo ou psicomotor, tis como: o raciocínio, a capacidade de resolução de problemas, a livre iniciativa, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, a seleção de dados relevantes, etc.

Segundo Miguéns (1994, citado por Pires, 2001), o debate em torno da importância da realização de atividades práticas/experimentais, nomeadamente pelos alunos mais jovens, há muito que está em destaque no ensino das ciências e, apesar de antigo, continua atual. No entanto, para que seja possível avançar nesta área do saber didático-pedagógico-investigativo e para que ocorram atividades práticas/experimentais em sala de aula, realizadas de forma consistente e intencional e exploradas de forma estimulante, é necessário que agora, tais como antes, os professores estejam conscientes das vantagens que traz a sua realização para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos e queiram promovê-las. Para que isso ocorra é importante, entre outros aspetos, a formação e o apoio constantes

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

aos docentes. Também Sá, Carvalho e Lima (1999), ao admitirem que quando "as crianças vivenciam o processo de aprendizagem experimental-construtivista, são agentes mais persuasivos junto dos professores em termos de promover neles a adesão a tal perspectiva de ensino-aprendizagem" (p.38), nos mostram e ajudam a perceber quanto esta temática em torno do ensino experimental das ciências, apesar de já ser longa, continua importante e atual em muitas circunstâncias/escolas/ países.

Em função do que ficou referenciado, reiteramos a convicção da importância de serem realizadas nas aulas de ciências atividades práticas/experimentais para que ocorra uma aprendizagem efetiva, não só a nível cognitivo, mas também a nível afetivo e psico-motor dos alunos mais jovens. Para além disso, assinalamos também que, dado a escola ter a responsabilidade de preparar os alunos para o futuro em sociedade, ao promover a realização das atividades práticas/experimentais em grupos de trabalhos heterogéneos, permitindo e fomentando a interação entre os elementos do grupo, respeitando as diferentes concepções e ideias dos outros, ajudará a construir uma sociedade mais justa e solidária, além de permitir o desenvolvimento de competências de comunicação e de resolução de problemas (Pires, 2001).

3 Conceito de trabalho/atividade prática e de trabalho/atividade experimental

Esclarecemos a identificação de trabalho prático/atividade prática (TP) e de trabalho/atividade experimental (TE). Conforme Pires (2014) haverá trabalho prático sempre que o aluno esteja ativamente envolvido na realização de uma ação, podendo implicar desde o simples uso de material escolar, como lápis e caderno para resolver uma tarefa, até à realização de uma pesquisa ou de uma experiência com controlo de variáveis, com materiais "de uso corrente" ou com materiais de laboratório. Dito por outras palavras, há TP desde que se verifique a manipulação de objetos/materiais (por exemplo, para os observar e estudar as suas características e propriedades). Quanto ao trabalho experimental que, obviamente, é um TP, conforme Leite (2001) e, Pires (2014) abrange atividades com controlo e manipulação de variáveis, que tanto podem ser laboratoriais ou não, realizadas na escola ou em atividades de campo.

Por serem conceitos que aparecerem muito associados, é devida uma diferenciação adicional entre trabalho/atividade laboratorial (TL) e trabalho/atividade de campo (TC). Mais uma vez segundo Pires (2014), o TL é um trabalho prático, que pode ser experimental ou não e que exige, para ser realizado, de material próprio, de laboratório. Já o trabalho de campo (TC) é para ser realizado, conforme o nome indica, "no campo", ou seja, fora da sala de aula/escola, ainda que com as mesmas características de exigência e rigor da sala de aula. Qualquer um destes tipos de trabalho/atividade exige objetivos bem definidos e adequados ao tema, aos alunos e ao contexto e implica, ainda que em diferente grau, o empenhamento do aluno sob o ponto de vista cognitivo, psicomotor e afetivo/atitudinal.

4 Instrumento de Análise

Para concretizar a análise documental, que se considerou ser a técnica mais adequada em função da natureza do estudo a desenvolver, foi utilizado um Instrumento de Análise de manuais escolares de Ciências Naturais, que a seguir se apresenta (Tabela 1), seguido da especificação dos indicadores que caracterizam cada um dos tipos de atividades práticas/experimentais consideradas. O instrumento é baseado em outro já existente e usado em investigações similares (Martins, 2011; Silva, Pereira, Gonçalves, & Pires, 2019).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Dimensão	Indicadores		Episódios
Atividades práticas/experimentais sugeridas	*Ilustrativas* **Atividades de Confirmação, para reforço do conhecimento factual/conceptual.** Atividades esquematizadas através de ilustrações que mostram o início e o final da experiência. Enfatizam a observação e realçam os resultados obtidos, mas sem qualquer discussão. Servem para reforçar o conhecimento ou para dar uma ideia mais exata dos fenómenos previamente apresentados.		
	Para Observar o Que Acontece **Atividades de Aquisição, para obtenção de conhecimento conceptual.** Atividades propostas através de um guião estruturado, indicando o material e o procedimento, e que conduzem a um dado resultado. Enfatizam a observação do que acontece, mas sem solicitar algum tipo de explicações/interpretações. Servem como ponto de partida para a construção de conhecimento conceptual, mas não promovem o desenvolvimento do raciocínio.		
	POCEA (Prever, Observar, Comparar, Explicar, Aplicar) **Atividades de Aquisição e Desenvolvimento, para obtenção e (re)construção conceptual e evolução do raciocínio.** É colocado um problema/questão problema e/ou sugerida uma investigação para obter dados. Servem como ponto de partida para a (re)construção de conhecimento conceptual e promovem o raciocínio.	.*Com guião*: inclui todos os procedimentos da sequência POCEA.	
		.*Sem guião*: assinalando-se apenas algumas das etapas que o aluno tem que "percorrer", é solicitada a identificação do material e do "como fazer" para responder às questões propostas, bem como as conclusões.	
	Investigativas **Atividades de Desenvolvimento, para evolução conceptual, raciocínio, e capacidade de resolver problemas.** É colocado um problema ou questão problema ao aluno que terá que realizar uma investigação para poder responder-lhe.		

Tabela 1: Instrumento de análise - Tipologia das atividades práticas/experimentais.
Fonte: Martins, 2011; Silva, Pereira, Gonçalves e Pires, 2019.

Atividades *Ilustrativas* - são atividades de confirmação, para reforço do conhecimento factual/conceptual ou para dar uma ideia mais exata de fenómenos prévios apresentados. Como diz "o nome", são atividades de ilustração, que mostram o início e o final da atividade, e que têm em destaque a observação dos resultados obtidos, mas sem qualquer discussão.

Atividades *Para observar o que acontece* - são atividades de aquisição, para obtenção de conhecimento conceptual. Podem servir como um ponto de partida para atingir a construção de conhecimento, no entanto, não promovem o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, nomeadamente dos anos iniciais, como no caso do 4º ano. As atividades são apresentadas com um guião estruturado, que indicam ao aluno o material e o procedimento a seguir, e que o levam a um resultado esperado. Destacam a observação daquilo que acontece, mas sem qualquer discussão, e também não requerem do aluno qualquer interpretação/explicação.

Atividades *POCEA (prever, observar, comparar, explicar, aplicar)* - são atividades de aquisição e de desenvolvimento, para obtenção, (re)construção conceptual e evolução do raciocínio, em que é proposto ao aluno um problema ou questão-problema e lhe é sugerido que realize uma investigação para coletar dados. Como já se referiu, este tipo de atividades pode ser muito útil como ponto de partida para a (re)construção de conhecimento conceptual e a promoção do raciocínio.

As atividades POCEA podem ser de dois tipos: *POCEA com guião*, são aquelas que indicam, para além do material necessário, todos os procedimentos a executar no âmbito da sequência POCEA; e *POCEA sem guião,* são aquelas que, embora destaquem algumas etapas que o aluno deve seguir, solicitam a identificação do material necessário e do "como fazer" para atingir a resposta ao(s) problema(s)/questão(ões) problema. Também solicitam a conclusão a que se chega, a partir da realização

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

efetuada, bem como a sua interpretação. Pelo seu elevado grau de envolvimento, este tipo de atividades promove, e exige, do aluno o desenvolvimento de quase todas as capacidades e competências de um "verdadeiro" cientista, possibilitando-lhe usar as suas capacidades de pensamento crítico e criativo, bem como de resolução de problemas, para o seu avanço e evolução conceptual. Ao não se fornecer um guião, com as atividades do tipo *POCEA sem guião*, tal como com as *Investigativas*, mesmo que o professor chame a atenção para as etapas que é preciso percorrer, valoriza-se a criatividade e o trabalho autónomo do aluno.

Atividades *Investigativas* - são atividades, essencialmente, de desenvolvimento, para evolução conceptual, do raciocínio e da capacidade de resolver problemas, nomeadamente para os alunos dos anos iniciais. Assim, neste tipo de atividades, o que é dado ao aluno é um problema/questão-problema sobre o qual ele terá que realizar uma investigação para chegar a uma resposta.

As atividades Investigativas implicam a manipulação de material diversificado durante a investigação realizada para produzir o conhecimento que o aluno passa a deter. São tipos de atividades que, tal como as *POCEA sem guião*, necessitam que seja colocada ao aluno um problema/questão-problema para ser indagado, como por exemplo, "Qual é a importância da luz para o desenvolvimento das plantas?". Isto implica o envolvimento do aluno numa realização que começa com a construção de um guião de trabalho em que estrutura o que pretende realizar, tal como a previsão do material necessário e os procedimentos a seguir para atingir o resultado final.

Segundo Leite (2001) e Silva, Pereira, Gonçalves e Pires (2019), as atividades experimentais do tipo POCEA sem guião, bem como as Investigativas, são aquelas que têm um maior nível de complexidade para o aluno e lhe requerem maior esforço, envolvimento, atenção e empenhamento, mas também são aquelas lhe permitem desenvolver quase todas as capacidades de um "legítimo cientista". Nestas atividades, nomeadamente nas Investigativas, o aluno deve planear todo processo e, de maneira autónoma, ainda que com orientação e esclarecimentos do professor, deve realizar previsões, levantar hipóteses, buscar explicações e encontrar argumentos que justifiquem as suas respostas, etc.

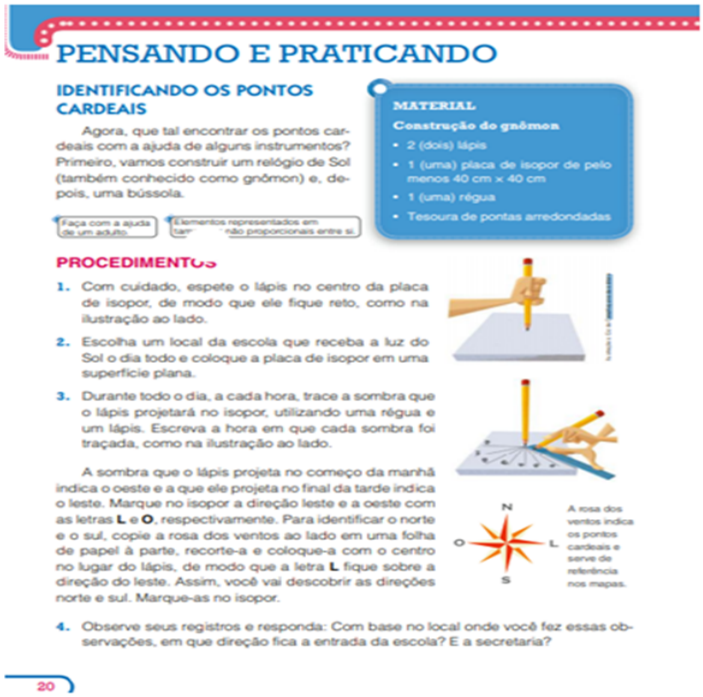
4.1 Exemplificação das atividades práticas/experimentais nos manuais estudados

Para uma melhor perceção da aplicação do Instrumento de Análise e, portanto, da análise efetuada, ilustramo-la com exemplos dos diferentes tipos de atividades práticas/experimentais identificados nos manuais escolares analisados. Para além disso, também clarificamos como poderiam ser concretizados os tipos de atividades não identificadas nos manuais. A aplicação do Instrumento de Análise foi feita após um estudo prévio de todos os manuais em investigação e de estes terem sido codificados, utilizando-se a designação: M1, M2...M18.

4.1.1 Atividade *Ilustrativa*

Consideramo-la uma atividade *Ilustrativa* porque tem como principal função confirmar e reforçar o conhecimento factual/conceptual já adquirido. Ou seja, o principal objetivo da proposta é dar uma ideia mais exata dos fenómenos previamente apresentados. Na introdução da atividade já se deixam claros os factos/conceitos que a mesma vem confirmar/concretizar. É uma atividade que destaca os resultados obtidos, mas que conduz a um resultado previamente conhecido pelo aluno. Tem como característica principal a observação, mas sem qualquer discussão. Em síntese, neste tipo de atividade o aluno manipula o material e realiza as etapas propostas, mas o guião mostra o início e o final da atividade (Figura 1).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021



PENSANDO E PRATICANDO

IDENTIFICANDO OS PONTOS CARDEAIS

Agora, que tal encontrar os pontos cardeais com a ajuda de alguns instrumentos? Primeiro, vamos construir um relógio de Sol (também conhecido como gnômon) e, depois, uma bússola.

Faça com a ajuda de um adulto.

Elementos representados em tam não proporcionais entre si.

MATERIAL

Construção do gnômon

- 2 (dois) lápis
- 1 (uma) placa de isopor de pelo menos 40 cm × 40 cm
- 1 (uma) régua
- Tesoura de pontas arredondadas

PROCEDIMENTOS

1. Com cuidado, espete o lápis no centro da placa de isopor, de modo que ele fique reto, como na ilustração ao lado.
2. Escolha um local da escola que receba a luz do Sol o dia todo e coloque a placa de isopor em uma superfície plana.
3. Durante todo o dia, a cada hora, trace a sombra que o lápis projetará no isopor, utilizando uma régua e um lápis. Escreva a hora em que cada sombra foi traçada, como na ilustração ao lado.

A sombra que o lápis projeta no começo da manhã indica o oeste e a que ele projeta no final da tarde indica o leste. Marque no isopor a direção leste e a oeste com as letras **L** e **O**, respectivamente. Para identificar o norte e o sul, copie a rosa dos ventos ao lado em uma folha de papel à parte, recorte-a e coloque-a com o centro no lugar do lápis, de modo que a letra **L** fique sobre a direção do leste. Assim, você vai descobrir as direções norte e sul. Marque-as no isopor.

N O L S

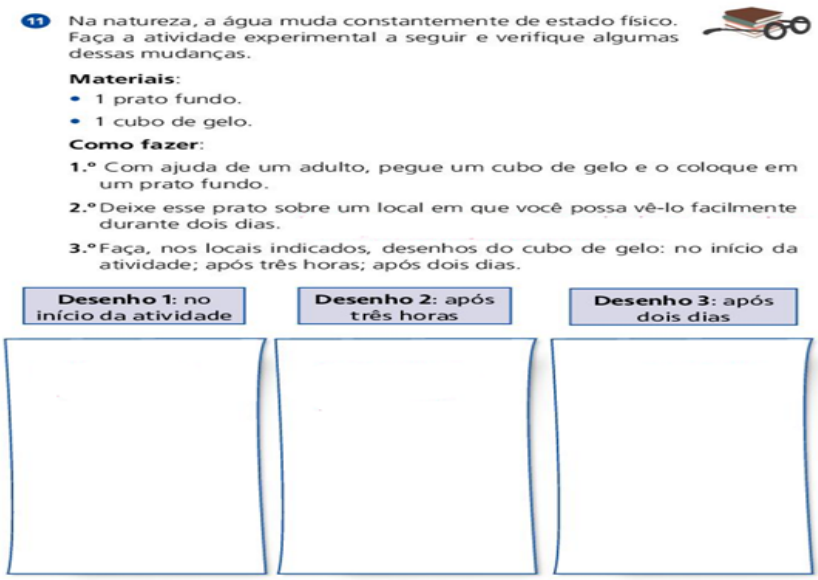
A rosa dos ventos indica os pontos cardeais e serve de referência nos mapas.

4. Observe seus registros e responda: Com base no local onde você fez essas observações, em que direção fica a entrada da escola? E a secretaria?

20

Figura 1: Atividade Ilustrativa.
Fonte: Extraído do manual 7, Vem Voar Interdisciplinar 4º ano, p.20.

4.1.2 Atividade *Para observar o que acontece*



11 Na natureza, a água muda constantemente de estado físico. Faça a atividade experimental a seguir e verifique algumas dessas mudanças.

Materiais:
- 1 prato fundo.
- 1 cubo de gelo.

Como fazer:

1.º Com ajuda de um adulto, pegue um cubo de gelo e o coloque em um prato fundo.

2.º Deixe esse prato sobre um local em que você possa vê-lo facilmente durante dois dias.

3.º Faça, nos locais indicados, desenhos do cubo de gelo: no início da atividade; após três horas; após dois dias.

Desenho 1: no início da atividade	**Desenho 2**: após três horas	**Desenho 3**: após dois dias

Figura 2: Atividade Para observar o que acontece.
Fonte: Extraído do manual 13, Ciências, História e Geografia 4ºano, p.143.

Consideramo-la uma atividade *Para observar o que acontece* porque se trata de uma proposta que visa a obtenção do conhecimento. Ou seja, o principal objetivo da proposta é a aquisição de informação. Este tipo de atividades, apesar de poderem servir como um ponto de partida para a construção de conhecimento, no entanto, não promovem o desenvolvimento do raciocínio dos alunos dos anos iniciais. São apresentadas com um guião estruturado que indica o material e os procedimentos a seguir e que levarão os alunos a um determinado resultado esperado. Destacam a observação do que acontece, mas não há discussão dos dados observados, e também não requerem do aluno qualquer interpretação e/ou explicação das situações (Figura 2).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4.1.3 Atividade *POCEA com guião* (prever, observar, comparar, explicar, aplicar)

Vamos investigar

Por que os alimentos apodrecem?

Você já reparou que, ao longo do tempo, os alimentos sofrem transformações? Pense em um pão deixado por uns dias no armário, uma embalagem de leite que ficou muito tempo aberta ou uma fruta que caiu do pé.

Levantamento de hipóteses

- O que você acha que aconteceria com pedaços de pão e de mamão se eles fossem enterrados? Descreva com algumas palavras o que pode acontecer com o aspecto do pão e do mamão com o passar do tempo.

Material

- uma garrafa plástica (tipo PET) transparente, sem o gargalo, que deve ser cortado por um adulto
- terra vegetal distribuída pelo professor (Caso use outra terra, coloque luvas.)
- pedaços de pão e de mamão
- plástico para cobrir, elástico e uma colher
- água

Como fazer

1. Com a colher, coloque um pouco de terra na garrafa.
2. Coloque pedaços de pão e de mamão junto à parede da garrafa e acrescente terra. Depois, coloque mais pão, mamão e terra.
3. Umedeça a terra, tape a garrafa com plástico e amarre.

Observação dos resultados

1. Observe durante 10 dias o que acontece com os pedaços de pão e de mamão.
2. Em uma folha à parte, descreva os resultados obtidos. Você pode também fotografar as modificações observadas ao longo do tempo.
3. Ao final do experimento, jogue fora, se possível em uma área de jardim, o material utilizado no experimento. Use luvas plásticas para evitar contaminação. Lave a garrafa PET e coloque-a no lixo reciclável.

Conclusão

1. Como você interpreta as mudanças que ocorreram com esses alimentos?
2. Suas hipóteses se confirmaram? Explique.

Pensando sobre os resultados

1. João esqueceu em sua lancheira um pedaço de pão, uma laranja e uma maçã. Dias depois, veja como estavam esses alimentos:

Pão, laranja e maçã depois de serem deixados dentro da lancheira por alguns dias.

Vamos investigar

a) O que aconteceu com esses alimentos?

b) Faça um desenho simples, mostrando como evitar que os alimentos estraguem.

2. Domingos e Daniela fizeram compotas de frutas em setembro, para presentear vários parentes em dezembro.

- Você acha que em dezembro as compotas estarão estragadas, com fungos e bactérias?

Sim Não

Por quê?

Figura 3: Atividade POCEA com guião.
Fonte: Extraído do manual 5, Ligamundo Ciências 4º ano, p.20-21-22.

Consideramo-la *POCEA* por ser uma atividade de aquisição e de desenvolvimento. Ou seja, é uma atividade que serve como ponto de partida, não só para (re)construção conceptual, mas principalmente, para a evolução do raciocínio do aluno. Neste caso, existe um guião que, para além de orientar os alunos nos diversos passos do procedimento para obter os dados pretendidos, os encaminha, direciona e estimula na realização de diferentes etapas de raciocínio, que vão da realização de previsões (intervenção dos conhecimentos prévios), até à explicação das observações obtidas com base nos procedimentos realizados (elaboração de relações de causa/efeito) e à aplicação do conhecimento adquirido em situações novas (generalização e abstração) (Figura 3).

4.1.4 Atividade *POCEA sem guião* (prever, observar, comparar, explicar, aplicar)

Não foram encontradas atividades desta tipologia nos manuais escolares analisados. São atividades de aquisição e desenvolvimento, para obtenção e (re) construção conceptual e evolução do raciocínio. Envolvem a manipulação de material diversificado e a realização de um procedimento que leva à produção de conhecimento pelo próprio, que o aluno passa a deter. Uma atividade do tipo *POCEA sem guião* pode ser conseguida debatendo com os alunos uma dada situação problemática, como por exemplo: Será que podemos obter sal a partir de água salgada? Como poderíamos fazer para obter sal a partir da água salgada? A partir desse debate em grande grupo o professor discute com os alunos as etapas fundamentais que devem considerar para terem sucesso no seu processo experimental. Alerta-os para pensarem naquilo que já sabem sobre o assunto e para organizarem o "como fazer" para obter resultados, ajudando-os a identificar o material de que necessitam. Ou seja, apesar de ser uma atividade sem guião, o professor orienta os alunos na sequência dos procedimentos práticos a realizar, bem como nos procedimentos de raciocínio para a elaboração das explicações e das comparações referentes. Para finalizar, os alunos apresentam uma situação nova em que o novo conhecimento tenha aplicação.

Pelo seu alto grau de envolvimento e exigência, este tipo de atividades, tal como as *Investigativas*, promovem nos alunos o desenvolvimento para usar as suas capacidades e competências de um verdadeiro cientista, possibilitando-lhe usar suas capacidades de pensamento crítico e criativo, bem como de resolução de problemas para o seu avanço e evolução conceptual.

4.1.5 Atividade *Investigativa*

Não foi encontrada nenhuma atividade desta tipologia nos manuais escolares analisados. São atividades essencialmente de desenvolvimento, para evolução conceptual, do raciocínio, mas também da capacidade de resolver problemas. Envolvem a manipulação de material diversificado durante um

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

procedimento realizado com autonomia para resolver o problema proposto e desenvolvendo competências que os alunos podem aplicar noutras circunstâncias e situações. Também levam à aquisição do conhecimento que é necessário que os alunos detenham. Consideramos que podem ser obtidas atividades deste tipo apresentando aos alunos um problema, como por exemplo: Qual é a importância da luz para o desenvolvimento das plantas? É uma situação que implica o envolvimento dos alunos num processo que exige alguma autonomia e que começa com a construção de um guião de trabalho em que a estruturação do que se pretende fazer, e como se pretende fazer, é da responsabilidade dos alunos, incluíndo a indicação do material necessário. Ou seja, é dado aos alunos um problema e eles terão que desenvolver uma investigação para chegar à resposta, tendo a responsabilidade de criar todo o processo para atingir os resultados pretendidos. O professor orienta-os, solicitando-lhes que pensem e debatam os aspetos do que é necessário fazer para atingir os resultados pretendidos, nomeadamente, chamando-lhes a atenção para aspetos de que se estejam a esquecer, confronta-os com aquilo que se pretende saber, clarificando dúvidas e solicitando a explicitação de ideias e o porquê de determinadas opções, evidenciando falhas "no percurso" selecionado, etc.

Dependendo dos conteúdos a trabalhar e dos alunos (nomeadamente, da idade e do seu grau de autonomia), as atividades *POCEA com guião* podem ser mais adequadas para o desenvolvimento de capacidades como o raciocínio, explicar as observações efetuadas, generalizar para situações afins, aplicar o conhecimento adquirido em situações novas, do que as atividades *POCEA sem guião* e as *Investigativas* que exigem, como se disse antes, alguma autonomia e capacidade de resolver problemas por parte dos alunos.

5 Considerações finais

A análise aos 18 manuais escolares de Ciências Naturais, do 4.º ano do Ensino Fundamental, adotados pelas 5.438 escolas públicas do estado Rio Grande do Sul, Brasil, permitiu concluir que dos 155 episódios de atividades práticas/experimentais encontrados, 40 referem-se a atividades *Ilustrativas*, 29 referem-se a atividades *Para observar o que acontece* e 86 referem-se a atividades *POCEA com guião*, embora a maior parte destas propostas *POCEA com guião*, não apresentem a etapa de aplicação. Nos manuais analisados não foram encontradas atividades *POCEA sem guião* e atividades *investigativas*.

Em face dos dados consideramos que o Instrumento de Análise utilizado na investigação aos manuais escolares é útil e eficaz, nomeadamente, em estudos como aquele que foi realizado, pois permitiu-nos atingir os objetivos propostos para a investigação, designadamente, identificar a tipologia das atividades práticas/experimentais propostas pelos manuais escolares de Ciências da Natureza, como estão organizadas e como são exploradas e perceber se todas as unidades temáticas do 4º ano, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, contemplam atividades práticas/experimentais e o número proposto.

Referências

Fernandes, I. M., & Pires, D. (2013). As inter-relações CTSA nos manuais escolares de ciências do 2.º CEB. *EDUSER: Revista de educação, 5*(2), 35-47.

Júnior, C., Sasson, P. S., Cizoto, S., & Gogoy, D. (2017). Ligamundo ciências - 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais (1.ª ed.) (pp. 160). São Paulo: Saraiva. Manual analisado na investigação.

Martins, D.A. (2011). *Os manuais de Estudo do Meio e o Ensino Experimental das Ciências no 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Ensino de Ciências, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

Mello, L., Araújo, M., & Mendes, M. (2018). *Ciências, História e Geografia - 4º ano. Coleção gosto de saber* (2.ª ed.). Curitiba: Editora TerraSul. Manual analisado na investigação.

Pires, D. (2001). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica - Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pires, D. M. (2014). *Didáctica das ciências: coletânea de textos e atividades para o ensino básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. http://hdl.handle.net/10198/15815

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Pires, D., Mafra, P., & Fernandes, I. (2016). O ensino experimental como estratégia de abordagem das ciências: Desenvolvimento de disposições socio-afetivas favoráveis por futuros professores. *In* P. Membiela, N. Casado e M. I. Cebreiros (Eds.). *Nuevos escenarios en la docencia universitaria*. Ourense: Educación Editora.

Roque, I., & Nicaretta, W. (2017). Vem voar interdisciplinar: ciências, história e geografia, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais/ obra coletiva (1.ª ed.) (pp. 272). São Paulo: Scipione. Manual analisado na investigação.

Sá, Carvalho e Lima (1999), *Desenvolvimento de competências para o ensino experimental das ciências em professores do 1º ciclo.* p. 38. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34866/1/P_14.pdf.

Silva, D., Pereira, F., Gonçalves, L., & Pires, D. (2019). *Ensino experimental, literacia científica e manual escolar: um estudo no 1.º CEB*. In VI Encontro de Jovens Investigadores do Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior Agrária de Bragança, 5 de dezembro 2019.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A importância dos recursos de base tecnológica nas empresas face à pandemia

The importance of technology-based resources in companies in the face of the pandemic

Sónia Carla Marinho[0000-0002-1555-8643], Vitor Gonçalves[0000-0002-0645-6776]

soniag@ipb.pt, vg@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. De forma geral, a pandemia estimulou a mudança em todos os setores, empresas e suas partes interessadas, fomentando a criatividade, impulsionando o digital, repensando os modelos de negócio e, consequentemente, adotando um posicionamento mais competitivo. Os efeitos pandémicos vivenciados aceleraram a necessidade iminente de qualificar as Pequenas e Médias Empresas, nomeadamente as microempresas, para reforçar a sua competitividade e a sua capacidade de resposta no mercado global. Nesta perspetiva, procedeu-se a um estudo de caso, que incidiu em três empresas da cidade de Bragança, sendo duas delas do setor do Turismo, um dos mais afetados pelos efeitos da pandemia. O estudo baseou-se na observação participante e relatórios de diagnóstico de uma consultora, com vista a aplicar métodos de gestão adequados ao contexto global, com enfoque nas áreas da estratégia, produção, logística, marketing e vendas, recursos humanos e tecnologias digitais. Com base nesta análise e em entrevistas, foram identificadas as necessidades formativas de forma a encaminhar empresários e colaboradores para os conteúdos que lhe são mais úteis. As propostas para responder às necessidades identificadas enquadraram-se no âmbito do modelo de intervenção PDCA (Plan – Do – Check – Act) e do empreendedorismo de base tecnológica. Os resultados mostraram um crescimento da visibilidade da empresa no exterior e o surgimento de novos produtos e formas de promover os negócios. Constatou-se também um aumento significativo dos níveis de satisfação no seio da empresa.

Palavras-Chave: Mudança, Formação, Pandemia, Modelo de negócio, Tecnologias digitais.

Abstract. Overall, the pandemic has stimulated change in all sectors, companies, and their stakeholders, fomenting creativity, boosting the digital, rethinking business models and, consequently, adopting a more competitive positioning. The pandemic effects experienced accelerated the imminent need to qualify Small and Medium Enterprises, namely microenterprises, to strengthen their competitiveness and their capacity to respond in the global market. In this perspective, a case study was carried out, which focused on three companies in the city of Bragança, two of them in the Tourism sector, one of the most affected by the effects of the pandemic. The study was based on participant observation and diagnostic reports from a consultant, with a view to applying management methods appropriate to the global context, focusing on the areas of strategy, production, logistics, marketing and sales, human resources, and digital technologies. Based on this analysis and interviews, training needs were identified to businessmen and employees to the contents that are most useful to them. The proposals to respond to the identified needs fell within the scope of the PDCA intervention model (Plan – Do – Check – Act) and technology-based entrepreneurship. The results showed an increase in the company's visibility abroad and the emergence of new products and ways to promote the business. There was also a significant increase in the satisfaction levels within the company.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Keywords: Change, Training, Pandemic, Business model, Digital technologies.

1 Introdução

Passados quase dois anos em que a Organização Mundial da Saúde decretou que a Covid-19 era uma pandemia, ainda não há respostas definitivas sobre a análise dos efeitos que possam advir para as microempresas. Terá a pandemia estimulado processos de mudança neste tipo de empresas? Será que se olharmos para o que aconteceu com outras doenças igualmente disseminadas por todo o mundo, por exemplo, o caso da pneumónica de 1918, nos pode indicar quando chegará o momento de ter respostas? Mas, certo é já que, demorar a adquirir esta atitude de mudança, traduzir-se-á em tempo perdido para experimentar os efeitos da mudança.

A Covid-19 promoveu mudanças que atingiram o comportamento das pessoas, a vida profissional, a rotina de casa e, particularmente, formas de trabalhar, estudar, vender e comprar. Fomentar a mudança de atitudes nas empresas que contribuam para uma atuação mais clarificada, precavendo problemas de natureza financeira, aumentando a resiliência e o crescimento dos negócios desenvolvendo processos de gestão mais ajustados, que apostem no desempenho individual dos recursos humanos, nos aspetos organizacionais e de eficiência coletiva, adotando um posicionamento mais competitivo e repensando sobre a estratégia do modelo de negócios de forma a que se tornem mais eficazes, otimizem o planeamento, organização e gestão das várias áreas funcionais.

Podemos concluir que, atitude é tudo para contornar os efeitos nocivos de curto prazo da pandemia COVID-19 nas empresas portuguesas (Banco de Portugal, 2020; Manteu, 2020; Félix, 2021). A crescente relevância dos recursos de base tecnológica, nomeadamente, a Internet e as redes sociais como canal de comunicação, informação e comercialização, acautelando problemas de natureza financeira, aumentando a resiliência e o crescimento dos negócios, para além do desenvolvimento de processos de gestão mais adequados às exigências atuais do mercado, foram alguns dos aspetos identificados no estudo de caso que aqui apresentamos.

O modelo de intervenção, baseado no ciclo PDCA (Plan – Do – Check – Act), mostrou-se crucial, mantendo a ordenação lógica destas etapas e garantindo a constante monitorização do processo, para identificar e explorar soluções inovadoras, novas e diferenciadoras no mercado, que transformaram o conhecimento técnico e científico numa ferramenta geradora de valor enquadrada no âmbito do empreendedorismo de base tecnológica (Bailetti, 2012), indo ao encontro das necessidades reais.

Não sendo este trabalho um tema específico da lusofonia, é um assunto aplicado numa economia de língua oficial portuguesa que, ao estar num nível de desenvolvimento diferente de outras economias do espaço lusófono, poderá servir de exemplo para utilização futura nessas economias.

Desta forma, nas próximas linhas, após contextualizar a pandemia, a importância dos recursos de base tecnológica e a formação nas microempresas, no sentido de refletir sobre o atual e o que pode acontecer num futuro próximo, apresentamos a metodologia que orientou este estudo, bem como os resultados e conclusões correspondentes.

2 Pandemia, recursos de base tecnológica e formação

2.1 Pandemia

O mundo, neste momento que se afigura já uma época pós-pandemia mudou, é uma realidade! Seguramente que se perspetiva um futuro para as empresas bem diferente do que se perspetivava em 2019. A pandemia representou um período de desafios acrescidos, em diferentes aspetos, tanto para as empresas dos setores mais afetados e com a atividade quase ou mesmo parada (setores do turismo, alojamento e restauração) como para as empresas e instituições que não tiveram paragens e, até mesmo, aumentaram o seu crescimento (por exemplo: comércio a retalho – supermercados). Ao nível dos recursos humanos, o teletrabalho, o necessário ajustamento de procedimentos, as ações para informar devidamente todos os colaboradores, as situações de confinamentos que implicaram substituir temporariamente colaboradores, a incerteza constante do dia, semana ou mês seguinte, as medidas para garantir a segurança e passar tranquilidade tanto às equipas como aos clientes, foram tarefas herculianas para as empresas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A saúde mental nestes períodos de confinamento foi bastante afetada. Ainda vivemos os efeitos dos períodos de confinamento, de contaminação e (pós-)pandemia, onde as empresas mantêm situações de teletrabalho, colaboradores que ainda não conseguiram equilibrar a via pessoal-profissional, dificuldades em lidar com a flexibilidade da gestão do dia-a-dia, não contribuindo para uma melhoria da eficiência dos níveis de produtividade individual.

Os clientes nesta fase ficaram mais exigentes, com mais "fome" de informação, a procura nas redes sociais e nas páginas web estão cada vez mais ativas o que levou as microempresas a procurar uma transformação tecnológica ou uma restruturação digital. Foram obrigadas a uma mudança nas estratégias de comunicação com o exterior. O papel do marketing digital assume-se como crucial (Marques, 2019).

A pandemia descapitalizou e agravou os problemas de tesouraria das microempresas, algumas debatem-se com dificuldades de financiamento desde a crise de 2010 a 2012. Por conseguinte, há que encontrar fontes alternativas para financiar os negócios, aproveitando as oportunidades criadas devido à situação atravessada. A situação pandémica provou e continua a provar que é possível explorar novos modelos na maioria dos negócios que não só o modelo totalmente presencial. É urgente para a sobrevivência das microempresas refletir sobre o modelo de negócio e agarrar todas as oportunidades que este período pandémico nos proporciona.

2.2 Recursos de base tecnológica

Em consonância com Gândara (2021), as empresas foram obrigadas a uma rápida evolução no tema da transformação digital após aproximadamente dois anos de pandemia. A aceleração digital, impulsionada pela situação pandémica, provocou a necessidade de transformação dos negócios, a adaptação às novas formas de trabalhar, de vender e de comprar, entre outros aspetos, não só para garantir a continuidade da sua sobrevivência, otimizando processos e experiências, mas também para se adaptarem às novas exigências do mercado que cada vez é mais digital. Vivemos hoje tempos de forte aceleração digital, em que as empresas agora já têm tempo de repensar as melhores soluções tecnológicas que contribuam para atingir as suas metas organizacionais.

No panorama atual, a tecnologia desempenha um papel fundamental, para as empresas se adaptarem rapidamente, mesmo as que as consideravam tabu. Alterações na própria cultura da empresa foi fator basilar para a entrada da tecnologia entre as pessoas e as microempresas. Podemos afirmar que os recursos de base tecnológica passaram a ser reconhecidos como até aqui não tinham sido.

Internet, dados digitais e plataformas colaborativas ganharam importância mais do que nunca no mundo empresarial e na vida das pessoas. As redes sociais têm aqui um lugar de destaque quer pelos seus baixos custos ou mesmo nulos, quer pela sua facilidade de utilização, da parte dos consumidores, das empresas, dos colaboradores, dos fornecedores e todos os *stakeholders* ou mesmo por permitir uma proximidade com esses interlocutores. Cabe às empresas e seus colaboradores fazer uma boa utilização das redes sociais, promovendo os seus produtos/serviços, bem como toda a imagem da empresa no sentido de incrementar a visibilidade desta no exterior aumentando assim a sua produtividade.

A crise da COVID-19 acelerou definitivamente a adesão ao digital e à aprendizagem à distância, impulsionando que as empresas reorganizem os seus processos e atividades e tenham a oportunidade para se transformarem beneficiando de um melhor futuro.

2.3 Formação

Face ao contexto atual, a formação e requalificação dos colaboradores deve ser prioridade para as empresas portuguesas no pós-pandemia e as microempresas do concelho de Bragança não são exceção. O objetivo da formação profissional nas empresas passa por dotar os colaboradores dos conhecimentos e das competências necessárias ao desempenho da atual ou futura função. Neste âmbito, o Código do Trabalho impõe deveres de formação contínua às empresas, sobretudo o de garantirem um mínimo de 40 horas de formação anual a cada trabalhador, permitindo-se que a efetivação da formação seja diferida por 2 anos (proporcionais à duração do contrato no caso de contratos a termo iguais ou superiores a 3 meses). O objeto da formação deve ter correspondência, por norma, com as funções do trabalhador. Não sendo possível, deverá incidir sobre TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), SST (Segurança e Saúde no Trabalho) ou LE (Língua Estrangeira).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

À semelhança do que foi referido no estudo *The Future of People Management Priorities* (Baier et al., 2021) da Boston Consulting Group e da World Federation of People Management Associations que identificou os tópicos mais críticos para os Recursos Humanos no período pós-pandemia, foram identificadas também, nestas microempresas, as competências menos reconhecidas nas empresas portuguesas: por um lado, a capacidade de digitalização e do uso de inteligência artificial, cloud e robótica nos recursos humanos e, pelo outro, o uso de princípios Agile.

A Formação não só é um fator de maior competitividade para a empresa, mas também de sobrevivência, pois as empresas necessitam de trabalhadores com competências necessárias e cada vez mais multifacetadas, para fazerem face a qualquer exigência.

O conhecimento é, sem dúvida, a maior fonte de riqueza que o homem consegue produzir, contudo, se não for contínua, é como um sonho não realizado, a formação não é e nunca será sazonal ou à medida de uma situação temporária, de um contratempo ou constrangimento de momento. É sim a prova mais real que a capacitação dos recursos, o levantamento de necessidades periódico, vão ser decididamente, catalisadores desta nova forma de viver.

Jorge Lopes (2021), Diretor Rumos Formação, afirma que "o desenvolvimento tecnológico e a crescente digitalização dos negócios têm vindo a acentuar a diferença entre as necessidades das empresas e as competências digitais dos seus colaboradores. A análise dessas lacunas de competências e a identificação das necessidades de formação acabam por ser um processo fulcral para o sucesso da capacitação das equipas".

Equipas mais capacitadas conseguiram sempre voar mais longe!

3 Metodologia

Nas empresas, onde o estado digital é mais maduro, o acesso e a partilha de informação é mais fácil e em tempo real, o que trará um aumento de produtividade a curto, médio e longo prazos. O recurso a tecnologias digitais para a promoção da empresa recorrendo aos serviços do marketing digital parecem-nos essenciais. Para tal, a literacia digital assume um papel primordial para acelerar todo este processo.

Com este estudo de caso pretendemos aferir a importância dos recursos de base tecnológica nas empresas em tempos de pandemia para reforçar a sua competitividade e capacidade de resposta no mercado global. O estudo baseou-se na observação participante, em relatórios de diagnóstico e na implementação do plano de ação de uma consultora, complementado com entrevistas aos empresários e respetivos colaboradores. Posteriormente, foram analisadas as páginas web das redes sociais para atestar a importância da consultoria, da formação e o envolvimento das equipas, para dar a conhecer as novidades com vista a qualificar as empresas, repensar o modelo de negócio aumentando a resiliência e o crescimento dos negócios para adotar um posicionamento mais competitivo.

O modelo de intervenção baseou-se no ciclo PDCA, seguindo a ordem do mesmo, como consta na Figura 1, **P**lan - Planear (desenhar a mudança), **D**o – Fazer (implementar a mudança) **C**heck – Avaliar (medir a mudança) e **A**ct – Agir (estabelecer o novo normal).

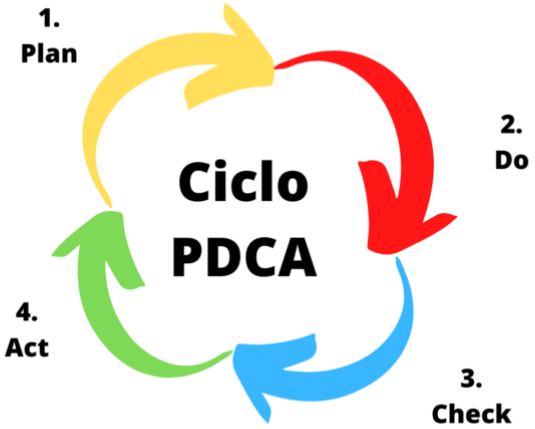


Figura 1: Ciclo PDCA.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O ciclo PDCA, também conhecido pelos nomes dos seus idealizadores, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi criado em 1920 pelo engenheiro Walter Shewhart, mas só em 1950 é que se tornou famoso, principalmente no Japão, graças ao professor americano William Deming considerado o pai do controle de qualidade nos processos produtivos. Passou por diversas alterações durante mais de 100 anos de existência. Hoje, a ferramenta do ciclo PDCA é uma das principais para a compreensão do processo administrativo e para a solução de problemas. Este processo de identificação, análise, exploração de novas soluções e definição do plano de ação é crucial para nesta fase acelerar e aperfeiçoar as atividades de qualquer empresa, impulsionando o crescimento e acompanhar a evolução tecnológica do mercado. Desta forma, o ciclo PDCA deve ser um método de uso contínuo pois traz resultados diferentes e complementares a cada utilização.

Segundo Osterwalder A., escritor, pesquisador e empreendedor suíço, um modelo de negócio descreve a lógica de como uma organização cria, proporciona e obtém valor. Foi em 2008, que criou o modelo de negócios Canvas (*Business Model Canvas*), constituído por nove blocos que se relacionam e comunicam entre si, conforme demonstrado na Figura 2 (Osterwalder & Pigneur, 2016).

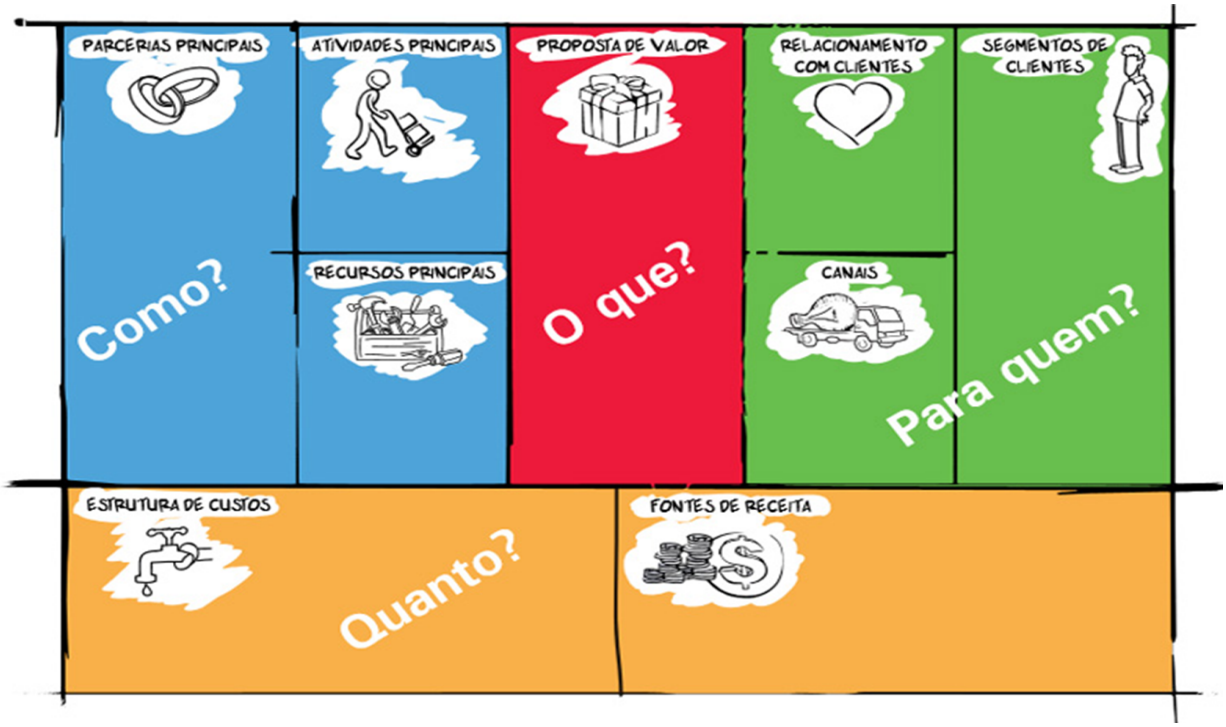


Figura 2: Model Business Canvas.

Este modelo ajuda o empreendedor a testar uma nova ideia de negócio de uma forma simples. O autor refere também que este Modelo de Negócio deve ser impresso em grande escala e mantido sempre na parede para ser alterado e adaptado a novas realidades, por isso deve ser preenchido usando post-its ou similar para facilmente substituir apenas os que queremos alterar. Trata-se de um instrumento prático que promove a compreensão, a discussão, a criatividade e a análise.

Nesta fase todo o trabalho entre consultora, empresários e colaboradores, foi no sentido de identificar possíveis problemas, estabelecer metas e respetivas soluções a definir no plano de ação, cuja implementação possa permitir concretizar práticas de melhoria organizacional.

4 Resultados

Neste estudo foram analisadas três empresas que exercem a sua atividade no concelho de Bragança. Sendo duas delas do setor alojamento, restauração e similares e outra do ramo comércio a retalho, conforme demonstra a Figura 3.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

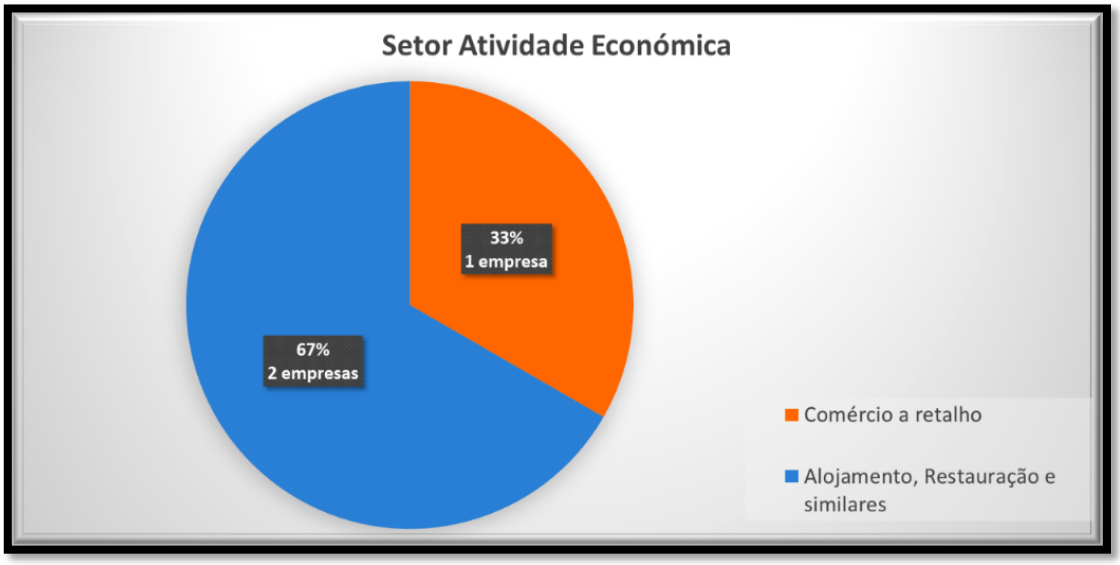


Figura 3: Setor de atividade das 3 microempresas.

O levantamento das necessidades formativas aconteceu aquando da realização do relatório de diagnóstico e respetivo plano de ação elaborado nas primeiras visitas efetivadas em cada uma das entidades.

Constatamos que, tanto os empresários como os seus colaboradores, estavam motivados para a mudança e cientes da importância em apostar nas novas tecnologias, nomeadamente na divulgação dos seus produtos, serviços e novidades através das redes sociais, mas sentiam algumas dificuldades sobre como implementar tal processo ou não tinham disponibilidade para aprender sozinhos. Fragilidades que se conseguem ultrapassar com formação em literacia digital de todos os intervenientes.

Durante os diversos confinamentos, que decorreram entre 13 de março de 2020 e o ano de 2021, as microempresas sentiram a necessidade de cativar, fidelizar e angariar novos clientes para manter os seus negócios. Viram no recurso às novas tecnologias digitais "uma luz no fundo do túnel" para conseguir sobreviver neste tempo de pandemia.

Com os projetos Programa de Formação-Ação para PME e "Melhor Turismo 2020" as microempresas conseguem, sem custos, concretizar práticas de melhoria organizacional, por via da aplicação de novos métodos organizacionais no negócio ou na organização do local de trabalho. Por um lado, trata-se de aplicar métodos de gestão adequados ao contexto global, com foco principal nas áreas da estratégia, produção, logística, marketing e vendas, e recursos humanos. Por outro lado, ficam dotadas de capacidades técnicas para a mudança de atitudes que contribuam para uma atuação mais esclarecida, acautelando problemas de natureza financeira, aumentando a resiliência e o crescimento dos negócios e que, para isso, desenvolvam processos de gestão mais ajustados; apostem no desempenho individual dos recursos humanos, nos aspetos organizacionais e de eficiência coletiva; adotem um posicionamento mais competitivo; elaborem uma estratégia e modelo de negócio mais eficazes; e, otimizem o planeamento, organização e gestão das várias áreas funcionais.

Observando as Figuras 4, 5 e 6 que ilustram a visibilidade das páginas da rede Facebook criadas para cada microempresa, no sentido de aumentar a visibilidade da PME no exterior, podemos constatar que conseguiram atingir um número considerável de seguidores para terem conhecimento das novidades, promoções, produtos, serviços e todas outras informações que considerem relevantes.

Constatamos que passamos a ter microempresas com presença digital ou mais ativa a partir do momento que tiveram acompanhamento de consultoria e formação. Devido ao confinamento e, consequentemente, ao aumento das restrições nos locais comerciais, as redes sociais foram vistas como uma forma de contacto permanente com os atuais e potenciais clientes. Desta forma, conseguem mostrar que existem, que produtos vendem, que serviços prestam, quais os folhetos que estão em vigor, quais as novidades que estão a preparar, entre outras informações cuja divulgação possa ser relevante.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Figura 4: Alcance da página nas redes sociais (restauração).

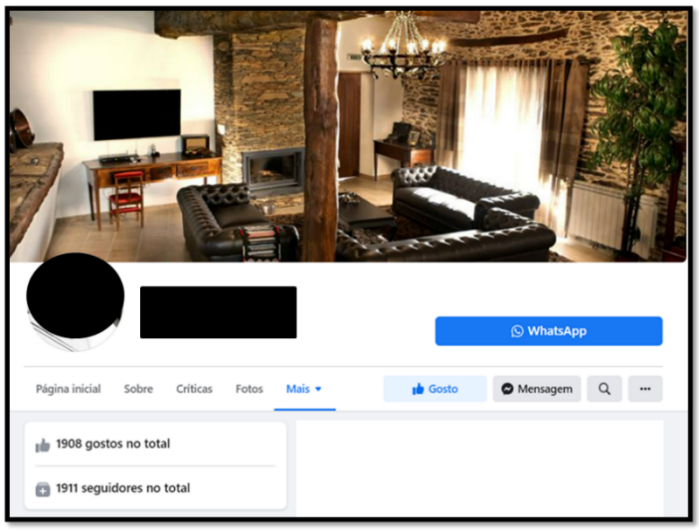


Figura 5: Alcance da página nas redes sociais (alojamento).

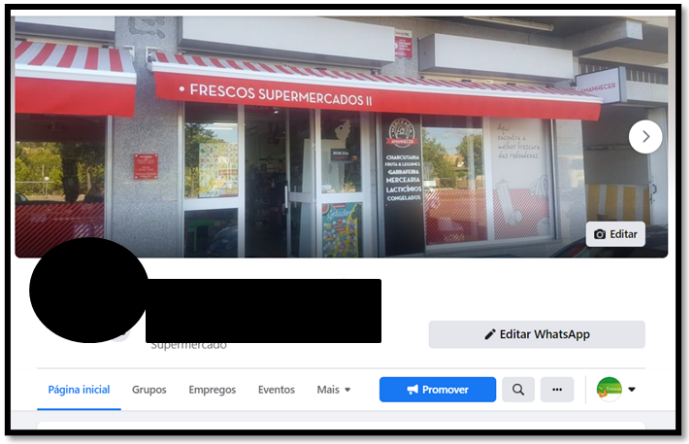


Figura 6: Alcance da página nas redes sociais (supermercado).

A Figura 7 monstra os dados estatísticos, recolhidos da página do Facebook da microempresa supermercado, os quais apresentam o desempenho e as pessoas que foram alcançadas nas diferentes publicações construídas na página, no período de 01/06/2021 a 10/10/2021, desde a criação da página, durante a prestação de serviços de consultoria. Constatou-se também um aumento significativo dos níveis de satisfação no seio da empresa, com a partilha de fotografias e publicações das redes sociais.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Figura 7: Pessoas alcançadas na página nas redes sociais (supermercado).

Podemos atestar na Figura 8 as publicações dos diferentes colaboradores e empresária com o número de pessoas alcançadas e interações, fruto do envolvimento e trabalho da consultora, empresária e restantes colaboradores.

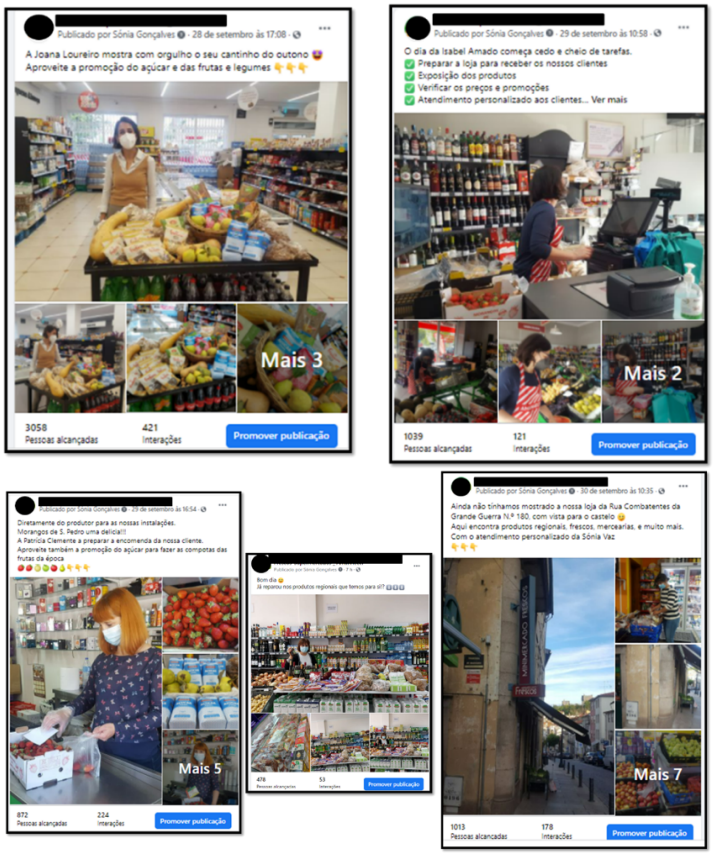


Figura 8: Envolvimento dos colaboradores (supermercado).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

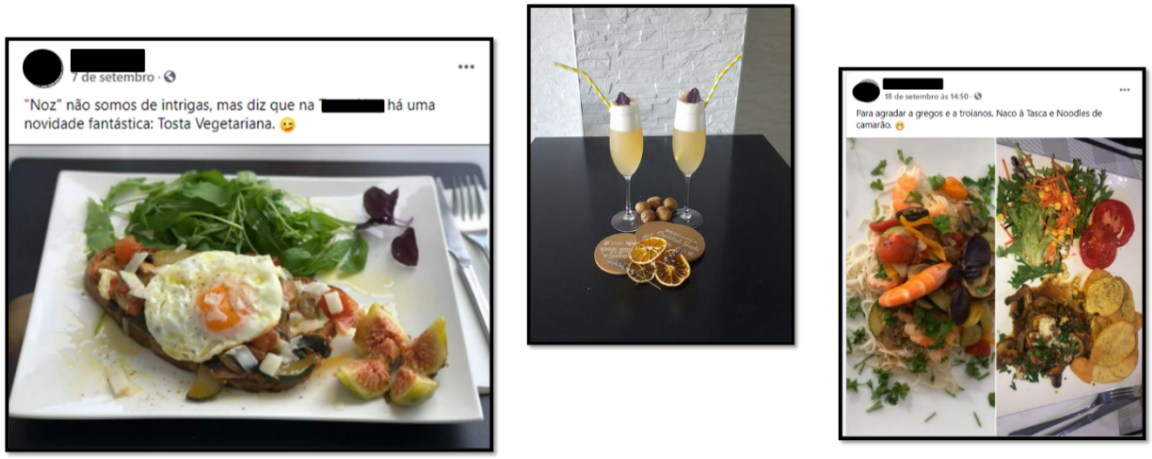


Figura 9: Surgimento de novos produtos para o negócio (restauração).

Tal como referido anteriormente, os empresários devem repensar e encontrar novas formas de atrair os clientes às suas casas comerciais. Podemos aferir com a Figura 9 que as redes sociais também são úteis na divulgação de novos produtos e, consequentemente, para criar desejo nos clientes no sentido de experimentarem as novidades.

Apesar de muitas das estratégias de marketing digital serem já comuns em muitas empresas nacionais, a inclusão da presença digital ou mesmo o seu crescimento mais bem planeado nas empresas que integraram este estudo de caso constituiu uma política adotada a partir do momento que estas tiveram acompanhamento de consultoria e formação.

5 Conclusão

O atual surto da pandemia Covid-19 afetou consideravelmente as empresas de todo o mundo. O declínio abrupto nas vendas e a dificuldade em ajustar a estrutura de custos tem causado problemas de liquidez em muitas empresas. Situação que obriga as microempresas a repensar e tomar cautela redobrada na procura de diferentes formas de financiamento para o seu negócio.

Do exposto, os modelos, estratégias e conceitos de gestão, demonstrados em autores como Osterwalder e Pigneur (2016), Teixeira (2017) ou Miguel (2019), auxiliam em alturas pandémicas como a que estão a atravessar as microempresas.

É visível na observação dos resultados realizados à análise das redes sociais, um crescimento da visibilidade das microempresas no exterior, assim como o surgimento de novos produtos e formas de promover os negócios com recurso ao digital. A sociedade digital, fruto dos novos requisitos que empresas e cidadãos tiveram nestes últimos dois anos, nunca mais será a mesma – o digital assumiu o lugar que já antes deveria ter adquirido. Constatou-se, portanto, um aumento significativo dos níveis de satisfação no seio da empresa impulsionados pela formação em literacia digital e motivação dos colaboradores. A formação das equipas de trabalho tem assim um papel fundamental na transformação digital das atividades da empresa de forma a usar cada vez mais procedimentos suportados pela tecnologia (Palma & Pitacho, 2017).

Assiste-se ou torna-se eminente a transformação digital das microempresas, e aquelas que não o quiserem fazer, acabarão por desaparecer do mercado. Obviamente, o impacto da pandemia de Covid-19 teve um papel fundamental para acelerar todo este processo que foi facilitado às empresas com a sua participação nos projetos de "Programa de Formação-ação para PME" e "Melhor Turismo 2020".

Recordamos que este estudo de caso permitiu aferir à importância dos recursos de base tecnológica nas microempresas face à pandemia e a necessidade de literacia digital no interior das mesmas. Todo este trabalho foi implementado e demonstrado aos intervenientes destas microempresas que ficaram conscientes da pertinência de se manterem visíveis a nível digital pois a mudança é constante e os clientes estão cada vez mais informados e exigentes.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Referências

Banco de Portugal (2020, setembro, 23). O impacto de curto prazo da pandemia COVID-19 nas empresas portuguesas. Acedido de https://www.bportugal.pt/page/infografia-o-impacto-de-curto-prazo-da-pandemia-covid-19-nas-empresas-portuguesas

Baier, J., Caye, J., Strack, R., Kolo, P., Kumar, A., Ruan, F., Morton, B., Ariganello, A., Jauregui J., Wees L., Burner, T. & Wong, W. (2021). *The Future of People Management Priorities*. Boston Consulting Group and World Federation of People Management Associations.

Bailetti, T. (2012). Technology Entrepreneurship: Overview, Definition, and Distinctive Aspects. *Technology Innovation Management Review*, 2:5-12.

Félix, S., Silva, N. & Moreira, P. (2021). *Sobre a medição dos custos fixos operacionais das empresas portuguesas*. Banco de Portugal.

Lopes, J. (2021). Empresas apostam na formação de colaboradores como motor da inovação. IT-Insight. Acedido em 05 de janeiro de 2022 de: https://www.itinsight.pt/news/insight/empresas-apostam-na-formacao-de-colaboradores-como-motor-da-inovacao

Palma, P. J. & Pitacho, L. (2017). Teoria Organizacional: Equipas e Organizações. In Lopes, M.P., Lopes, A., Botelho, C., Palma, P. J., Marujo, H. A. & Gomes, C. (Ed.), *Manual de GRH*. Lisboa: Edições ISCSP (Vol. II).

Manteu, C., Monteiro, N. & Sequeira, A. (2020). O impacto de curto prazo da pandemia de COVID-19 nas empresas portuguesas. *Ocasional Paper Nº 3*, Banco de Portugal.

Marques, V. (2019). *Marketing Digital de A a Z*. 1.ª Ed. Digital 360.

Miguel, A. (2019). *Gestão Moderna de Projetos*. 8ª Ed. FCA – Editora de Informática.

Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2016). *Criar Modelos de Negócio*. 7ª Ed. Editora D. Quixote

Teixeira, S. (2017). *Gestão das Organizações*. 3ª Ed. Escolar Editora.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Utilidade reconhecida à informação financeira na perspetiva dos Contabilistas Certificados

Recognized utility to financial information from the perspective of Certified Accountants

Andreia Sobral[1], Amélia Pires[2]

andreia.sobral.1999@gmail.com, amelia@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. O uso adequado da informação financeira permite tomar decisões mais acertadas, com os consequentes impactos no desempenho das empresas. É neste âmbito que se desenvolve este artigo, mais concretamente na utilidade da informação financeira na perspetiva dos Contabilistas Certificados (CC), com o objetivo de identificar a existência de relação entre a perceção de utilidade e os fatores limitativos da sua utilização e entre estes fatores e os que conduzem ao insucesso empresarial. Com recurso a uma metodologia quantitativa, suportada no método do inquérito por questionário dirigido a uma amostra formada por CC, conseguindo apenas 23 respostas. Os resultados mostram que os gerentes não reconhecem os benefícios que a informação financeira pode aportar, que existe relação entre os fatores de insucesso empresarial e os fatores que contribuem para minimizar o seu impacto, entre os fatores de insucesso empresarial e os fatores que limitam a utilização da informação e, ainda, entre a produção de informação adicional e a importância atribuída às demonstrações financeiras.

Palavras-Chave: Contabilista Certificado, Contabilidade, Informação financeira, Relevância da informação financeira.

Abstract. The proper use of financial information allows for better decisions to be made, with consequent impacts on companies performance. It is in this ambit that this article is developed, more specifically in the usefulness of financial information from the perspective of Certified Accountants (CA), with the objective of identifying the existence of a relationship between the perception of usefulness and the limitatives factors of your utilization and between these factors and those who lead to entrepreneurial failure. With recourse to a quantitative methodology, supported in the questionnaire inquiry method directed to a sample formed by CA, getting only 23 answers. The results show that managers do not recognize the benefits that financial information can dock, that there is a relationship between the factors of entrepreneurial failure and the factors that contribute to minimize its impact, between the factors of entrepreneurial failure and the factors that limit the use of the information and, yet, between the production of additional information and the importance attributed to the financial statements.

Keywords: Certified Accountant, Accounting, Financial information, Relevance of financial information.

1 Introdução

Não obstante o reconhecimento que a contabilidade foi conquistando, convertendo-se numa importante ferramenta de apoio ao processo de tomada de decisão, não raras vezes se assiste a uma certa desvalorização, encarando-a como mero veículo para o cumprimento de obrigações legais, eventualmente, por um certo desconhecimento das suas verdadeiras potencialidades (Müllerová et al.,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2010). Considerando que a sua função é mais ampla, é essencial orientar os empresários/gestores no sentido de os levar a ganhar uma adequada perceção da vantagem e valor estratégico que a informação financeira poderá representar para a empresa (Hall et al., 2012). Todavia, a relevância da informação financeira poderá ter relação direta com a literacia financeira (Halabi et al., 2010) ou qualificação académica (Jaffar et al., 2011), pelo que é neste âmbito que se desenvolve este estudo, com o objetivo de procurar identificar a utilidade da informação financeira na perspetiva dos Contabilistas Certificados (CC). Adicionalmente, a relação entre a perceção de utilidade e os fatores limitativos da sua utilização, nomeadamente entre os fatores que conduzem ao insucesso empresarial e a utilização da informação financeira, e entre a produção de informação adicional e a importância atribuída às Demonstrações Financeiras (DF). Para lhe dar resposta, para além desta introdução, o estudo desenvolve-se em dois tópicos. O primeiro de enquadramento teórico, para sistematizar os aspetos teóricos e os principais resultados de estudos anteriores, e o segundo de investigação empírica, desenvolvido com base numa metodologia de natureza quantitativa, com recurso a um inquérito dirigido aos CC. Os resultados serão alvo de análise estatística para efeitos de discussão e elaboração das conclusões.

2 Enquadramento Teórico

O processo evolutivo da contabilidade contou com a participação de vários povos (Iudícibus, 2009) e está intrinsecamente ligado ao progresso da sociedade e do desenvolvimento económico, social e cultural (Pires, 2010), fornecendo informação relevante para o processo de tomada de decisão (Rosa, 2013; Iudícibus, 2009). As necessidades sociais foram ampliando o seu campo de ação (Mauss et al., 2007), recentrando-a aos seus destinatários e extrapolando-a para lá do cumprimento estrito das obrigações legais (Brandielli et al., 2006), pressionando empresários/gestores adquirirem consciência sobre as vantagens que a informação financeira poderá representar (Hall et al., 2012). Abre-se parêntesis para referir que não existe um conceito único de informação financeira (Alves, 2003), muitas vezes confundida com contabilidade (Lopes de Sá, 1997), enquanto produto desta, pelo que informação contabilística ou financeira serão aqui utilizadas como sinónimo.

No que respeita à informação financeira, o seu papel é hoje de grande importância para a continuidade e sobrevivência de qualquer empresa (Dantas, 2013). Na verdade, a informação financeira vem sendo assumida como um relevante meio de apoio ou ajuda no processo de tomada de decisão (Pereira et al., 2022). Assume um papel de particular relevância, na medida em que constitui um dos principais outputs da contabilidade, tendo como principal objetivo oferecer um conjunto de informações que traduzam de forma apropriada a posição financeira e os seus resultados para auxiliar no processo de tomada de decisão (Bezerra, 2012; Fernandes, 2019; Öztürk & Özçelík, 2015), sendo uma ferramenta imprescindível para os gestores, enquanto suporte para o desenvolvimento das suas atividades empresariais (Schwartz, 2016; Serrasqueiro & Nunes, 2004).

Ainda que de utilidade inquestionável, as necessidades de informação por parte dos diferentes agentes económicos variam, por exemplo, em função da sua dimensão, ciclo de vida, setor de atividade ou formação do órgão de gestão (Holmes et al., 1991), mas também da capacidade dos gestores para a compreenderem e interpretarem (Albuquerque, 2004).

Olhando para a questão pela perspetiva inversa, no sentido de perceber as consequências desse uso insuficiente e/ou deficiente, encontra-se o seu potencial efeito no insucesso empresarial (Dubrovski, 2016), considerando que o desempenho melhora a utilização adequada e sistemática (Stone, 2011). O reduzido recurso à informação faz com que a função da gestão seja centrada na figura do proprietário-gerente, que chama a si todo o processo de tomada de decisão, com base na intuição e experiência (Nunes & Serrasqueiro, 2004; Pires & Rodrigues, 2011). Adicionalmente, a preparação de informação financeira tem um custo associado e que, não raras vezes, remete a elaboração de informação à estritamente exigida por lei. Neste sentido, a preparação de informação adicional, para beneficiar o processo de tomada de decisão (Allaire, 1989; Alves, 2015; Holmes et al., 1991), poderá estar condicionado em empresas mais pequenas, com menos recursos e com mais dificuldade para perceberem o seu potencial (Lima et al., 2004).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Componente Empírica

3.1 Metodologia e hipóteses de investigação

Esta investigação desenvolve-se com o objetivo de procurar identificar a utilidade da informação financeira na perspetiva dos CC e, adicionalmente, a existência de relação entre a perceção de utilidade e os fatores limitativos da sua utilização, entre os fatores que conduzem ao insucesso empresarial e a utilização da informação financeira e entre a produção de informação adicional e a importância atribuída às DF. Para lhe dar resposta, segue-se uma abordagem quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário aos CC, representada por 68.000 membros inscritos na ordem, a Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC). Optou-se pela colocação do questionário *online*, contando com a OCC, que o publicou no seu sítio na internet, e, em simultâneo, enviados emails para assegurar que chegaria ao conhecimento do maior número de CC. O questionário esteve disponível durante o período de 14 de abril a 22 de junho de 2020, e, durante esse tempo, foram reenviados vários emails sensibilizando à participação.

Na Tabela 1, procurou-se sistematizar as hipóteses de investigação formuladas neste estudo, bem como os resultados esperados.

Tabela 1: Sistematização das hipóteses de investigação formuladas

Hipóteses	Descrição	Autor(es)	Resultado esperado
Hipótese 1	Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores limitativos da utilização da informação financeira estão correlacionados.	Dubrovski (2016)	Existe correlação entre as variáveis
Hipótese 2	Os gerentes reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação financeira e a utilização dessa informação no processo de tomada de decisão estão correlacionados.	Stroeher et al., (2006) Lima et al., (2004)	Existe correlação entre as variáveis
Hipótese 3	Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores que limitam a utilização da informação contabilística estão correlacionados.	Alves (2015)	Existe correlação entre as variáveis
Hipótese 4	A produção da informação adicional e a importância atribuída às demonstrações financeiras estão correlacionados.	Allaire (1989) Alves (2015)	Existe correlação entre as variáveis

Fonte: Elaboração própria.

No que respeita à sua estrutura ou conteúdo, este encontra-se dividido em duas partes:

1. Uma primeira que se intitula de "Caraterização dos Inquiridos" que pretende recolher informação capaz de permitir desenvolver a caraterização da amostra. Compreende as questões de 1 a 5;
2. A segunda parte, denominada de "A utilidade da informação financeira", com o objetivo de encontrar resposta para os objetivos específicos definidos e para testar as hipóteses de investigação. Compreende um conjunto de questões de 6 a 16.

3.2 Análise e discussão dos resultados

3.2.1 Caraterização da amostra

Não obstante o universo e os esforços levados a cabo, foram apenas rececionadas 23 respostas, obtendo uma taxa de respostas de 0,034%. No que respeita ao género e idade, os CC respondentes são na sua maioria do género masculino (70%) e com uma média de idades que se situa acima dos 50 anos (52%) (Figura 1).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

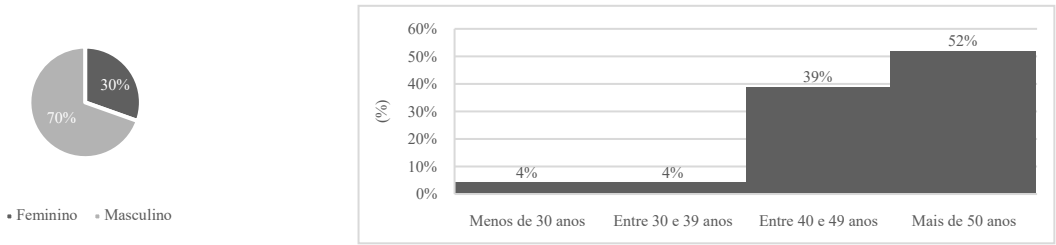


Figura 1: Género e Idade.
Fonte: Elaboração própria.

Quanto às habilitações literárias são maioritariamente (83%) licenciados e com experiência profissional com mais de 16 anos (Figura 2).

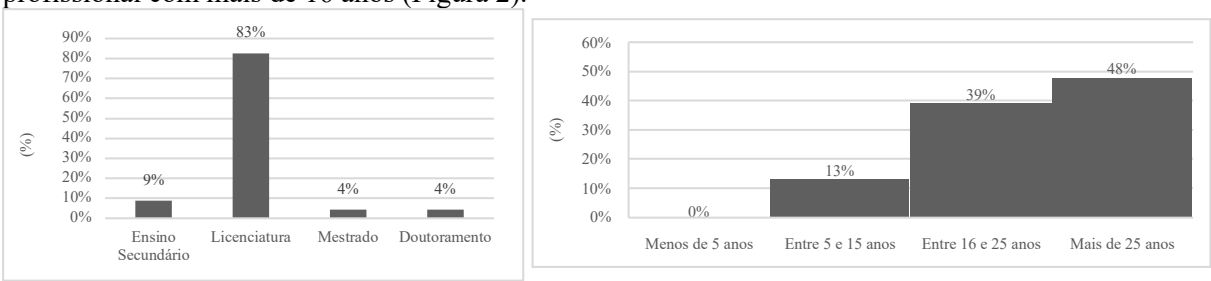


Figura 2: Habilitações literárias e Experiência Profissional.
Fonte: Elaboração própria.

Os CC exercem funções em várias empresas, maioritariamente (65%) em mais de 10 (Figura 3).

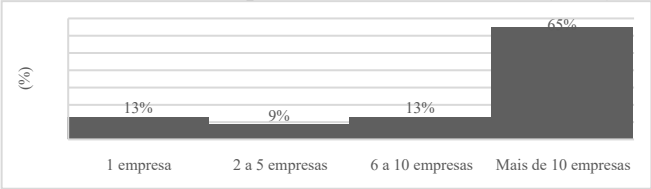


Figura 3: Empresas onde exerce função de CC.
Fonte: Elaboração própria.

3.2.2 Análise descritiva

Recorda-se que este tipo de análise procura sintetizar e representar, de forma compreensível, a informação contida num conjunto de dados recolhidos de uma amostra da população, neste caso os CC inquiridos.

Com base num conjunto de fatores negativos selecionados, que se designou por "fatores de insucesso", começou por procurar perceber-se qual a opinião dos CC sobre a importância de cada um desses fatores para o insucesso empresarial. Os resultados (Figura 4) mostram que para a maioria dos inquiridos a "deficiente utilização das informações contabilísticas" é considerado um fator importante para o insucesso da empresa, resultados estes que sustentam a teoria (Rodrigues et al., 2014; Pires & Rodrigues, 2011).

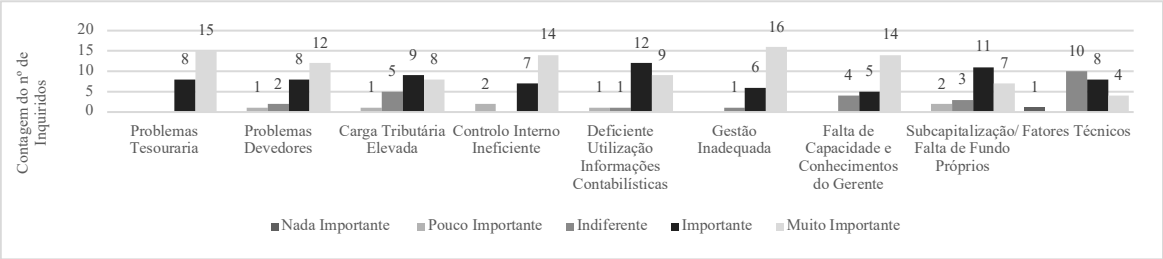


Figura 4: Fatores de insucesso.
Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quando questionados sobre se a utilização da informação financeira beneficia o processo de tomada de decisão, os resultados (Figura 5) mostram que cerca de 87% dos CC inquiridos consideram que sim, sustentando com a teoria, que defende que o objetivo primordial é fornecer todo o tipo de informação relevante para que os diferentes stakeholders possam tomar decisões corretas (Iudícibus, 2009).

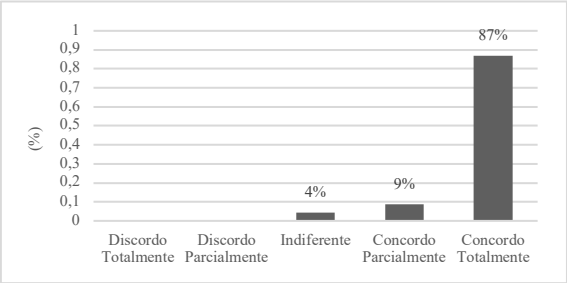


Figura 5: Benefícios da utilização da informação financeira para o processo de tomada de decisão.
Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à perceção dos CC sobre se uma empresa consegue sobreviver num mercado competitivo sem a utilização da informação financeira, os resultados (Figura 6) permitem concluir que a maioria (52%) considera que não, em linha com duas das grandes ideias que vêm sendo defendidas pela teoria, a que vem identificando as fontes de informação contabilística como um importante recurso para as empresas ganharem competitividade (Hall et al., 2012) e a que defende que ainda existem poucos proprietários/gestores com capacidade para compreenderam adequadamente as DF (John & Healeas, 2000).

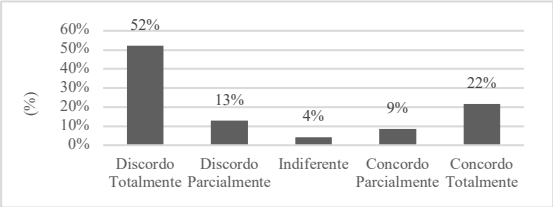


Figura 6: Capacidade para sobreviver num mercado competitivo sem recurso à informação financeira.
Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre se os gerentes reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação contabilística, os resultados (Figura 7) permitem concluir que a maioria (57%) discorda parcialmente, por não acreditarem que os gerentes das empresas reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação contabilística. Estes resultados sustentam a teoria que, a contabilidade ainda não deixa de ser vista por um número significativo de empresários como um custo ou imposição para o cumprimento de obrigações legais (Rodrigues et al., 2014; Pires & Rodrigues, 2011; Pires et al., 2018).

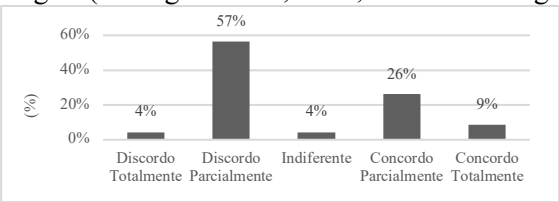


Figura 7: Reconhecimento dos benefícios inerentes à informação financeira.
Fonte: Elaboração própria.

Acerca da utilização da informação financeira, os resultados (Figura 8) permitem concluir que para a maioria dos CC (65%) não é absolutamente claro que procedam ao seu uso, seja por falta de capacidade para a interpretarem (Alves, 2015; Halabi et al., 2010; Stroeher & Freitas, 2006) e/ou por um certo desconhecimento do seu potencial potencialidades (Milanés et al., 2006), tendem a não a usar.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

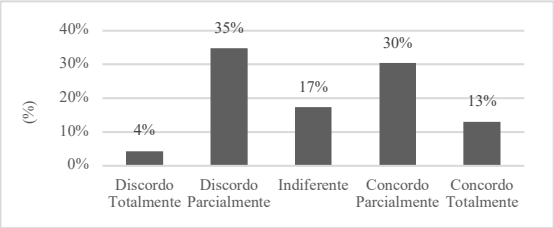


Figura 8: Gestores utilizam a informação financeira para suportar decisões.
Fonte: Elaboração própria.

Auscultada a opinião dos CC para averiguar se o uso da informação financeira poderá contribuir para minimizar o impacto negativo do conjunto dos fatores, os resultados (Figura 9) mostram que para a maioria dos inquiridos atribuem a classificação de "Importante" à totalidade dos itens, em linha com a teoria, que vem defendendo que o desempenho de uma empresa melhora com uma utilização adequada e sistemática da informação financeira (Stone, 2011).

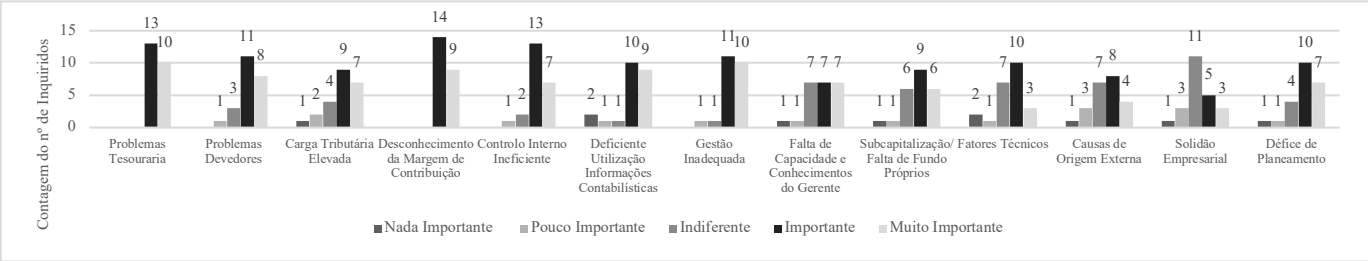


Figura 9: O uso de informação financeira minimiza o impacto negativo.
Fonte: Elaboração própria.

Complementarmente, procurou-se analisar se reconhecem importância a cada elemento do conjunto das DF. Os resultados (Figura 10) mostram o Balanço e a Demonstração dos Resultados como as mais "Importantes" e/ou "Muito Importantes". Um número muito significativo de empresas limita-se a cumprir com a legislação (Allaire, 1989; Alves, 2015; Brandielli et al., 2006), de onde sobressai o balanço e a demonstração dos resultados.

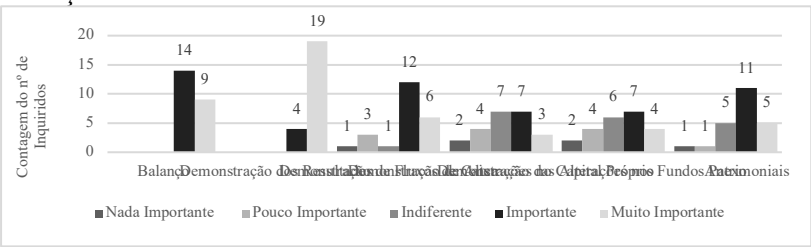


Figura 10: Importância relativa de cada peça das DF.
Fonte: Elaboração própria.

Questionados sobre o que mais se valoriza para suportar decisões, "a intuição e a experiência" vs. "informação financeira", os resultados (Figura 11) mostram que a maioria (57%) valoriza mais "a intuição e a experiência" ou "valorizam ambas, ainda que mais a intuição e a experiência" (30%), o que permite concluir que a informação contabilística não é o aspeto mais valorizado, em linha com a teoria (Nunes & Serrasqueiro, 2004; Pires & Rodrigues, 2011).

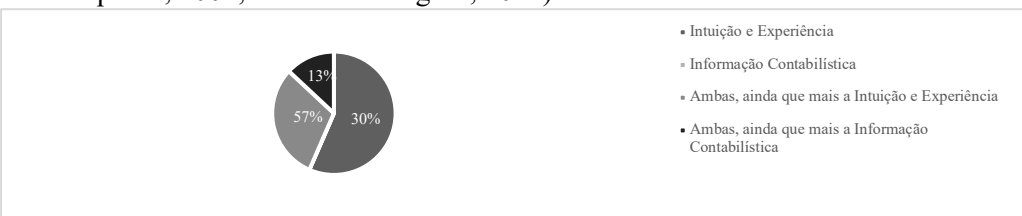


Figura 11: Valorização da informação financeira vs. Experiência e/ou Intuição.
Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Relativamente aos fatores que limitam a utilização da informação financeira, os resultados (Figura 12) apontam para a "habilidade do gerente para compreender e interpretar a informação financeira", a "incapacidade do gerente para perceber os benefícios da sua utilização", a "relação entre o gerente e o contabilista certificado" ou a "falta de capacidade do contabilista" como aqueles que mais podem comprometer ou limitar a sua utilização, em conformidade com o que temos vindo a aduzir.

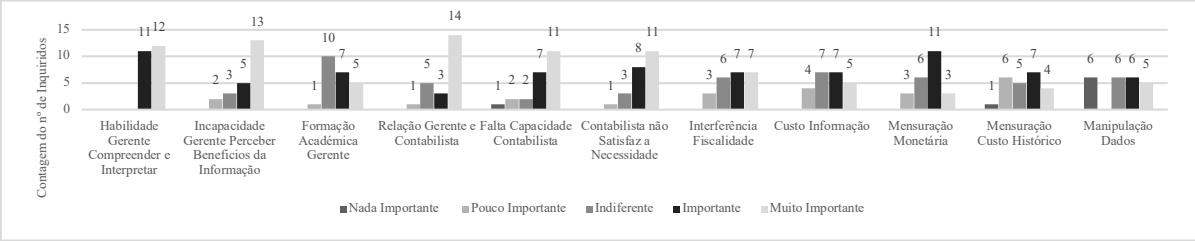


Figura 12: Fatores que limitam a utilização da informação financeira.
Fonte: Elaboração própria.

Por fim, foram também questionados sobre o papel da informação financeira adicional e qual a informação adicional que poderia ser elaborada. Os resultados (Figura 13) mostram que para a maioria de inquiridos (78%) a produção de informação adicional beneficiaria o processo de tomada de decisão, para que esse efeito seja alcançado, melhorar o "Anexo" (35%), ou "Ambos, mas complementados com outros Relatórios" (39%) (Figura 13). É possível estabelecer uma certa analogia entre estes resultados e as conclusões de Alves (2003) que, no contexto da utilidade da informação, apontou o relacionamento entre contabilista e empresa como determinante da qualidade e utilidade da informação financeira.

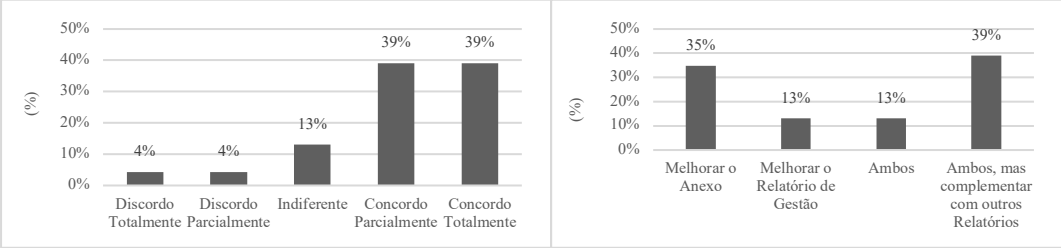


Figura 13: Papel da Informação Adicional e Tipo de Informação Adicional
Fonte: Elaboração própria.

3.2.3 Análise das hipóteses de investigação formuladas

Com o objetivo de dar um outro alcance aos resultados obtidos, foram, como oportunamente referido, levantadas quatro hipóteses investigação e, para lhe dar resposta, recorreu-se a testes não paramétricos, designadamente o Coeficiente de Correlação de *Spearman* (Rs).

Assim, para a Hipótese 1, "Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores limitativos da utilização da informação financeira estão correlacionados", os resultados mostram que, na grande maioria dos fatores estudados, existe uma correlação fraca, ou seja, são valores próximos de zero. Adicionalmente, tendo o valor de prova maior que o nível de significância de 0,05, existe evidência estatística que esses fatores não estão relacionados. No entanto, os resultados mostram, também, que existem fatores correlacionados que têm um nível de significância entre 0,01 e 0,05 e que esses valores são significativos (nível de 0,05), ou seja, existe evidência estatística no sentido de afirmar que existe correlação. Contudo, existem também fatores com uma correlação forte, como por exemplo na relação com a "Deficiente Utilização das Informações Contabilísticas" e com a "Carga Tributária Elevada", tendo estes um nível de significância de 0,01, havendo evidência estatística no sentido de afirmar que estes fatores estão relacionados, permitindo-nos concluir que os resultados obtidos corroboram parcialmente a teoria Dubrovski (2016).

No que respeita à Hipótese 2, "Os gerentes reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação financeira e a utilização dessa informação no processo de tomada de decisão estão correlacionados", os resultados tornam possível constatar que estas variáveis estão correlacionadas, para um nível de significância entre 0,01 e 0,05. Este valor é significativo ao nível de 0,05, ou seja, existe evidência estatística no sentido de afirmar que existe correlação. Os resultados obtidos corroboram a teoria (Lima, et al., 2004; Stroeher & Freitas, 2006).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quanto à Hipótese 3, "Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores que limitam a utilização da informação contabilística estão correlacionados", os resultados mostram que existem fatores com uma correlação fraca, ou seja, que os coeficientes de correlação têm valores próximos de zero, tendo um valor de prova maior que o nível de significância de 0,05, havendo evidência estatística que estes fatores não estão relacionados. No entanto, os resultados mostram também que existem fatores correlacionados, como por exemplo o da "Gestão Inadequada" com a "Falta de Capacidade do Contabilista Certificado", para um nível de significância entre 0,01 e 0,05. Estes valores são significativos no nível de 0,05, ou seja, há evidência estatística no sentido de afirmar que existe correlação. Além disto, existem também fatores com uma correlação forte, como por exemplo entre o "Controlo Interno Ineficiente" com a "Incapacidade do Gerente para Perceber os Benefícios da Utilização da Informação Contabilística", tendo estes um nível de significância de 0,01, há evidência estatística no sentido de afirmar que estes fatores estão relacionados. Os resultados obtidos corroboram parcialmente a teoria (Alves, 2015).

Por fim, no que respeita à Hipótese 4, "A produção da informação adicional e a importância atribuída às demonstrações financeiras estão correlacionados", os resultados obtidos mostram que entre "Informação Adicional" e "Balanço", "Demonstração dos Resultados" , "Demonstração dos Fluxos de Caixa" e "Anexo" existe uma correlação fraca, ou seja, os coeficientes de correlação têm valores próximos de zero, tendo um valor de prova maior que o nível de significância de 0,05, existindo evidência estatística que estes fatores não estão relacionados. No entanto, a relação entre "Informação Adicional" e as restantes DF mostra que estes fatores estão correlacionados. Para um nível de significância entre 0,01 e 0,05, esses valores são significativos no nível de significância de 0,05, havendo evidência estatística no sentido de afirmar que existe correlação. Os resultados obtidos corroboram parcialmente a teoria (Allaire, 1989; Alves, 2015; Holmes et al., 1991).

Para uma mais fácil comparação entre os resultados esperados e obtidos, elaborou-se a seguinte Tabela 2.

Tabela 2: Resultados do Teste de Hipóteses.

Hipóteses	Descrição	Autores	Resultado esperado	Resultado obtido
Hipótese 1	Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores limitativos da utilização da informação financeira estão correlacionados.	Dubrovski (2016)	Existe correlação entre as variáveis	Confirma-se que existe correlação em alguns fatores.
Hipótese 2	Os gerentes reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação financeira e a utilização dessa informação no processo de tomada de decisão estão correlacionados.	Stroeher et al., (2006) Lima et al., (2004)	Existe correlação entre as variáveis	Confirma-se que existe correlação.
Hipótese 3	Os fatores de insucesso numa empresa e os fatores que limitam a utilização da informação contabilística estão correlacionados.	Alves (2015)	Existe correlação entre as variáveis	Confirma-se que existe correlação em alguns fatores.
Hipótese 4	A produção da informação adicional e a importância atribuída às demonstrações financeiras estão correlacionados.	Allaire (1989) Alves (2015)	Existe correlação entre as variáveis	Confirma-se que existe correlação em apenas dois fatores.

Fonte: Elaboração própria.

4 Conclusões, limitações e futuras linhas de investigação

Recorda-se que o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de procurar identificar a utilidade da informação financeira na perspetiva dos CC e, adicionalmente, a existência de relação entre a perceção de utilidade e os fatores limitativos da sua utilização, entre os fatores que conduzem ao insucesso empresarial e a utilização da informação financeira e entre a produção de informação adicional e a importância atribuída às DF. Os resultados obtidos permitiram concluir que:

a maioria considera que a utilização da informação contabilística beneficia o processo de tomada de decisão, não reconhecem os seus benefícios, encarando-a como um custo ou imposição legal;

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

globalmente, são diversos os fatores que contribuem para o insucesso das empresas, ainda que a deficiente utilização da informação financeira exerça influência maior. Em conformidade, concluiu-se pela existência de relação entre os fatores de insucesso empresarial e os que contribuem para minimizar esse impacto e os fatores que limitam a utilização da informação contabilística; e
reconhecem os benefícios inerentes à utilização da informação contabilística, havendo relação entre este reconhecimento e a sua utilização no processo de tomada de decisão e entre a produção de informação adicional e a importância atribuída às DF.

Estas conclusões devem, no entanto, ser interpretadas no âmbito das limitações que marcaram o desenvolvimento da investigação, com particular destaque para a dimensão da amostra, que limitou o uso de testes estatísticos. Estas limitações permitem sugerir, como linha para investigação futura, se procure alargar a amostra, com recurso à aplicação do questionário a empresários/gestores e CC, o que possibilitará chegar a uma população maior e mais diversificada e, com isso, desenvolver uma análise comparativa dos resultados.

Referências

Allaire, P. (1989). Electronic information in the executive office. *Executive Excellence, 6*, 5-6.

Alves, M. (2003, janeiro). *Relevância da informação contabilística: Abordagem teórica e estudo empírico* [Comunicação em congresso]. XIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica, Santiago de Compostela, Espanha. https://www.researchgate.net/profile /Maria_Do_Ceu_Alves/publication/266445328_RELEVANCIA_DA_INFORMACAO _CON TABILISTICA_ABORDAGEM_TEORICA_E_ESTUDO_EMPIRICO/links/5d98ba2f 92851c2f70eec82e/R ELEVANCIA-DA-INFORMACAO-CONTABILISTICAABORDAGEM-TEORICA-EESTUDO-EMPIRICO.pdf

Alves, D. (2015). *A informação contabilística no processo de tomada de decisão de microempresas* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal. http://hdl.handle.net/10400.22/7844

Bezerra, D. (2012). *Um estudo sobre a percepção de gestores de médias empresas da região metropolitana de Recife sobre a utilização e importância das informações contábeis no processo de tomada de decisão* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10245

Brandielli, C., Bonet, G., Bonet, G. & Almeida, M. (2006). Contabilidade: Ferramenta essencial na gestão das empresas. *Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Paraná*, (145), 50.

Dantas, E. (2013). *A importância da pesquisa para a tomada de decisões* [Universidade de Brasília]. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, Brasília, Brasil. http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=923

Dubrovski, D. (2016). Handling corporate crises based on the correct analysis of its causes. *Journal of Financial Risk Management, 5*(4), 264-280. https://doi.org/10.4236/jfrm.2016.54024

Fernandes, D. (2019). *Informação financeira e não-financeira* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum, Coimbra, Portugal. http://hdl.handle.net/10400.26/31544

Halabi, A., Barrett, R. & Dyt, R. (2010). Understanding financial information used to assess small firm performance: An Australian qualitative study. *Accounting & Management, 7*(2), 163-179. https://doi.org/10.1108/11766091011050840

Hall, R., Costa, V., Kreuzberg, F., Moura, G. & Hein, N. (2012). Contabilidade como uma ferramenta da gestão: Um estudo em micro e pequenas empresas do ramo de comércio de Dourados–MS. *Revista da Micro e Pequena Empresa, 6*(3), 4-17. http://www.spell.org.br/documentos/ver/9482/contabilidade-como-uma-ferramenta-da-gestao--um---

Holmes, S., Kelly, G. & Cunningham, R. (1991). The small firm information cycle: A reappraisal. *International Small Business Journal, 9*(41), 41-53. https://doi.org/10.1177/026624269100900203

Iudícibus, S. (2009). *Teoria da Contabilidade* (9ª ed). Atlas Editora.

John, B. & Healeas, S. (2000). Financial reporting standard for smaller entities: a fundamental or cosmetic change?, (occasional research paper). *The Association of Chartered Certified Accountants.*

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Lima, M., Chacon, M. & Silva, M. (2004). *Uma contribuição a importância do fluxo de informações contábeis no processo decisório das micro e pequenas empresas: Uma pesquisa realizada na cidade de Recife no Estado de Pernambuco* [Comunicação em conferência]. Conferência Internacional de Empreendedorismo Latino Americana, Rio de Janeiro, Brasil.

Lopes de Sá, A. (1997). Temática contábil. *Jornal do Técnico de Contas e da Empresa*, (381), 141-145.

Mauss, C., Bleil, C., Bonatto, A., Oliveira, C. & Santos, G. (22-24 de outubro de 2007). *A evolução da contabilidade e seus objetivos* [Comunicação em simpósio]. IV Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGET, Resende, Rio de Janeiro, Brasil.

Milanés Montero, P. & Texeira Quirós, J. (2006). Evaluación de la utilidad de la información financiera elaborada por la pequeña empresa: Un estudio empírico. *Revista de Contabilidad, 9*(17), 81-98. https://revistas.um.es/rcsar/article/view/388731

Müllerová, L., Paseková, M. & Hýblová, E. (2010). Harmonization of financial reporting of small and medium-sized enterprises in the Czech Republic. *Journal of Modern Accounting and Auditing, 6*(1), 55-64.

Nunes, L. & Serrasqueiro, Z. (2004). A informação contabilística nas decisões financeiras das pequenas empresas. *Revista de Contabilidade e Finanças, 15*(36), 87-96. https://doi.org/10.1590/S1519-70772004000300005

Öztürk, B., & Özçelík, F. (2015). Financial performance evaluation of firms in Bist chemical petroleum plastic sector by using an integrated multi-criteria decision-making method. *Journal of Economics, Sociology & Policy, 11*(2), 34–62.

Pereira, A., Vaz, A. & Rocha, A. (31 de março a 1 de abril de 2022). *A utilidade da informação financeira e não financeira para a tomada de decisão* [Comunicação em jornada]. IX Jornada Internacional AECA Valoración, Financiación y Gestión de Riegos, Cuenca, Espanha.

Pires, A. (23-24 de setembro de 2010). *Os efeitos e implicações da actual reforma contabilística (SNC) no quadro das relações de coexistência entre a contabilidade e a fiscalidade* [Comunicação em congresso]. XIV Encuentro AECA, Coimbra, Portugal.

Pires, A. & Rodrigues, F. (2-4 de fevereiro de 2011). *As características do tecido empresarial determinam necessidades específicas e definem um utilizar padrão para a informação financeira: Evidência empírica* [Comunicação em jornada]. XXI Jornadas Hispano Lusas de Gestão Científica, Córdoba, Espanha.

Pires, A. Rodrigues, F. & Mota, S. (7-10 de fevereiro de 2018). *Relação entre a contabilidade e a fiscalidade: Grau de (des)conformidade e impacto nos resultados divulgados pelas micro e pequenas entidades em Portugal* [Comunicação em jornada]. XXVIII Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica, Guarda, Portugal.

Rodrigues, F., Pires, A. & Pereira, H. (6-8 de fevereiro de 2014). *A definição das políticas contabilísticas e a sua relação com as principais forças da sua envolvente: Uma interpretação e alguma evidencia sobre a influência que é exercida pela fiscalidade* [Comunicação em jornada]. XXIV Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica, Leiria, Portugal.

Rosa, S. (2013). *A importância da informação financeira nas PME: Mensuração do ativo fixo tangível* [Tese de doutoramento, Universidade Autónoma de Lisboa). Repositório Institucional Camões, Lisboa, Portugal. http://hdl.handle.net/11144/340

Schwartz, M. (2016). Ethical decision-making theory: An integrated approach. *Journal of Business Ethics, 139*(4), 755-776. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2886-8

Serrasqueiro, Z. & Nunes, L. (24-26 de novembro de 2004). *A informação contabilística na tomada de decisão dos empresários e/ou gestores: Um estudo sobre pequenas empresas* [Comunicação em congresso] X Congresso de Contabilidade Relato Financeiro e Responsabilidade Social, Centro de Congressos do Estoril, Lisboa, Portugal.

Stone, G. (2011). Let's talk: adapting accountants' communications to small business managers' objectives and preferences. *Accounting, Auditing & Accountability Journal, 24*(6), 781-806. https://doi.org/10.1108/09513571111155546

Stroeher, A. & Freitas, H. (2006). *Identificação das necessidades de informações contábeis de pequenas empresas para a tomada de decisão organizacional* [Comunicação em congresso]. III Congresso Internacional de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação, São Paulo, Brasil.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A utilidade da informação contabilística na perspetiva dos gestores/empresários

The usefulness of accounting information from the perspective of managers/entrepreneurs

Helena Marques[1], Amélia Pires[2]

a36873@alunos.ipb.pt, amelia@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]UNIAG, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. O papel da informação contabilística é, no contexto atual, crucial enquanto elemento facilitador e relevante do processo de tomada de decisão, pelo que informação mais completa e relevante deve ser reunida e avaliada para ajudar a tomar decisões mais informadas. Com efeito, as principais fontes de informação contabilística, as demonstrações financeiras (DF), devem possuir um conjunto de características qualitativas que elevem a informação a um alto nível de qualidade e facilitem a sua avaliação. Neste sentido, o presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de estudar a utilidade atribuída à informação contabilística na perspetiva dos gestores/empresários das empresas do concelho de Marco de Canaveses. Para lhe dar resposta adotou-se uma metodologia quantitativa com recurso ao inquérito por questionário, enviado às empresas ativas e com informação de contacto na base de dados SABI. Foi possível obter uma amostra de 15 empresas, pelo que pouco representativa da população. Os resultados da análise descritiva permitiram concluir que a informação contabilística é analisada mensalmente e considerada imprescindível, mesmo num cenário de não obrigatoriedade, e que os gestores, financiadores, investidores e Governo são os utentes que maior importância lhe atribuem, particularmente ao balanço e demonstração dos resultados. Por sua vez, e ao contrário do esperado segundo a literatura, os resultados da análise inferencial, resultantes da aplicação de testes de correlação ordinal de *Spearman*, não se revelaram estatisticamente significativos para permitirem afirmar existir relação entre a importância atribuída às DF e as variáveis relacionadas com as caraterísticas individuais do gestor/empresário e com as caraterísticas da empresa.

Palavras-Chave: contabilidade, informação contabilística, perceção empresários e gestores, relevância da informação.

Abstract. The role of accounting information is, in this context, a facilitator and relevant element of the decision-making process, so more complete and relevant information should be gathered and evaluated to help make more informed decisions. Indeed, the main sources of accounting information, the financial statements, must have a set of qualitative characteristics that raise the information to a high level of quality and facilitate its evaluation. In this sense, this paper was developed with the objective of studying the usefulness assigned to accounting information from the perspective of managers/entrepreneurs of companies in the municipality of Marco de Canaveses. To answer this question, a quantitative methodology was adopted, using a questionnaire survey, sent to active companies with contact information in the SABI database. It was possible to obtain a sample of 15 companies, which isn`t representative of the population. The results of the descriptive analysis led to the conclusion that accounting information is analysed monthly and considered indispensable, even in a non-mandatory scenario, and that managers, creditors, investors and the government are the users that attach the greatest importance to it, particularly the balance sheet and income statement. In turn, contrary to

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

what was expected according to the literature, the results of the inferential analysis, resulting from the application of Spearman's ordinal correlation tests, were not statistically significant enough to allow us to state that there is a relationship between the importance attributed to the financial statements and the variables related to the manager's/entrepreneur's individual characteristics and to the company's characteristics.

Keywords: accounting, accounting information, perception entrepreneurs and managers, relevance of information.

1 Introdução

A utilidade da informação contabilística, enquanto atributo que se espera poder associar à informação que é produzida e divulgada, não é uma discussão recente, mas permanece atual. O seu reconhecimento como instrumento indispensável ao processo da tomada de decisão (Nunes & Serrasqueiro, 2004), não sendo recente, intensificou-se com a volatilidade, instabilidade e incerteza que marcam o ambiente económico e que vem exercendo maior pressão sobre a necessidade de se conferir maior utilidade à informação que é preparada e divulgada (Pires et al., 2012), assistindo-se a um reconhecimento em crescendo da relevância que a informação contabilística vem assumindo no processo de tomada de decisão (Popescu, 2020). É neste âmbito que se desenvolve este estudo, que tem como objetivo procurar perceber a utilidade/importância atribuída pelos gestores/empresários de Marco de Canaveses à informação contabilística. Para lhe dar resposta, encontra-se desenvolvido em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo correspondente à presente introdução. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, compreendendo uma sistematização dos principais resultados da revisão da literatura, realizada com o objetivo de apresentar o estado da arte e levantar as hipóteses de investigação. O terceiro capítulo expõe e justifica a metodologia de investigação, de natureza quantitativa, com recurso ao método do questionário. O quarto capítulo compreende o trabalho empírico, desenvolvido para dar resposta às hipóteses de investigação levantadas, através da apresentação e análise dos resultados. E, por último, o quinto capítulo diz respeito às conclusões, limitações e futuras linhas de investigação.

2 Enquadramento teórico

O atual contexto empresarial, marcado pela globalização e por rápidas mudanças no mercado, exige informação adequada, oportuna e abrangente (Jesovita, 2015), fazendo com que a informação financeira assuma hoje um papel crucial, enquanto elemento facilitador e relevante do processo de tomada de decisão (Botchway & Rashedi, 2020). Globalmente, a informação desempenha um papel preponderante nas entidades económicas, quer para as suas atividades de planeamento quer de análise (Popescu, 2020), pelo que a existência de um bom sistema de informação contabilística garante aos diferentes utilizadores a informação necessária para a avaliação da situação da empresa (Meiryani et al., 2020). Neste sentido, a contabilidade surge como um sistema de informação e como uma das ferramentas de gestão mais eficazes (Amoako, 2013) se as demonstrações financeiras (DF) que produz apresentarem características que facilitem a avaliação da utilidade dos relatórios financeiros e elevem a informação a um alto nível de qualidade (Herath & Albaqi, 2017), ajudando gestores e outras partes interessadas a obterem o melhor entendimento da empresa (Vanauken et al., 2017).

A informação contabilística associa-se, assim, às condições de globalização económica que caracterizam a atual economia mundial como uma das principais fontes de informação para a tomada de decisão (Popescu, 2020). Com efeito, informação financeira mais completa e relevante deve ser reunida e avaliada de forma a ajudar gestores/empresários a tomarem decisões mais informadas (Nyathi et al., 2018), que reflitam o desempenho e a posição financeira de uma entidade e mostrem o uso dos recursos económicos obtidos de investidores e credores na geração de fluxos de caixa líquidos (Botchway & Rashedi, 2020), sendo que quanto maior for a qualidade dos relatórios financeiros, mais significativos serão os benefícios que podem ser obtidos pelos seus utilizadores (Herath & Albaqi, 2017).

Ainda que as DF sejam confiáveis, oportunas e de maior qualidade não serão suficientes quando os gestores/proprietários não tenham capacidade para as usar e interpretar, pelo que é particularmente relevante compreender de que forma os gestores/proprietários reagem à informação contida nas DF

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

(Akhtar & Liu, 2018), uma vez que para se tomar uma boa decisão é necessário usá-la e analisá-la (Cepêda & Monteiro, 2020). Neste âmbito, o conceito de valor da informação contabilística está diretamente relacionado com a sua utilidade, que, por sua vez, deriva da sua capacidade para suprir tal necessidade (Lopes de Sá, 1997), ou seja, do seu nível de relevância. Neste âmbito, Nunes e Serrasqueiro (2004), em trabalho desenvolvido com o objetivo de identificarem a importância atribuída pelos empresários/gestores à informação contabilística, concluíram atribuírem importância superior para efeitos de tomada de decisão, comparativamente ao cumprimento das obrigações legais, que essa importância é maior para as decisões de investimento e operacionais, relativamente às de financiamento e de distribuição de dividendos, quando elaborada internamente, à medida que a dimensão da empresa aumenta e para um nível de formação do empresário/gestor mais elevado. No mesmo sentido, Santos (2014), em estudo realizado no âmbito das PME com o objetivo de identificar a perceção dos gestores quanto à relevância atribuída às DF, concluiu que os gestores atribuíam maior importância quando as empresas são de maior dimensão, possuem formação na área de gestão ou afins, têm mais experiência profissional e quando existe separação entre propriedade e gestão. Por sua vez, Gouveia et al. (2015), em estudo desenvolvido com o mesmo objetivo, mas dirigido a gestores de microempresas, concluíram que a maioria dos gestores inquiridos utiliza a informação contabilística de reporte mensal para apoiar decisões de gestão, ainda que prevaleça a ideia de que o Estado é o principal interessado na mesma, principalmente no grupo de empresas que não faz uso desta informação no processo de tomada de decisão. Concluíram, ainda, que a sua utilização apresenta maior frequência no setor secundário, em empresas com mais de cinco anos de vida, com uma dimensão grande ou média e com gestores com formação superior, principalmente na área económica. Também, Cepêda e Monteiro (2020), em estudo dirigido aos contabilistas certificados, obtiveram resultados que lhe permitiram concluir que os gestores de empresas de maior dimensão, com melhor performance e mais antigas atribuem maior importância à informação financeira, bem como os gestores com habilitações superiores, com conhecimentos de gestão e que não são proprietários. Na mesma linha, mas numa perspetiva internacional, Jaffar et al. (2011), em estudo realizado na Malásia, concluíram existir associação positiva entre a natureza dos relatórios financeiros e o tamanho das PME, o tipo de setor, a literacia financeira do proprietário e a sua qualificação académica, tal como Hamadi et al. (2011), que, ao compararam os resultados de três estudos sobre o uso da informação contabilística em PME de França, Tunísia e Síria, constataram existir uma relação significativa entre o tamanho da empresa, o nível de formação do gestor e o grau de dificuldade de interpretação da informação contabilística realçando, neste particular, a dimensão, complexidade e importância da formação nas áreas de gestão. Estes resultados não deixam de estar em linha com os apresentados por Amoako (2013), que concluiu que a maioria das empresas no Gana não mantém registos contabilísticos porque os proprietários não os consideram necessários, para além de não terem formação e entenderem que a contratação de um contabilista representa um custo para a empresa.

3 Metodologia de investigação

Recordamos que esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de procurar perceber qual a utilidade/importância atribuída pelos gestores/empresários de Marco de Canaveses à informação contabilística, mais concretamente para responder à seguinte questão de investigação: Qual a utilidade/importância da informação contabilística na perspetiva dos gestores/empresários do concelho de Marco de Canaveses? Com efeito, foram assumidos os seguintes objetivos específicos: (1) verificar a existência de relação entre a importância atribuída à informação contabilística e as variáveis relacionadas com as características individuais do gestor/empresário e com as características da empresa; (2) identificar, na perspetiva dos gestores/empresários, quais os principais utilizadores das DF; e, (3) perceber a importância das DF em termos individuais e a finalidade da informação contabilística, bem como a frequência com que a mesma é fornecida e analisada. Em conformidade, optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa, assente na aplicação de um inquérito por questionário, escolha que, de resto, está entre as mais utilizadas na investigação em ciências sociais (Yin, 2014).

A amostra foi selecionada a partir da lista de empresas ativas do concelho de Marco de Canaveses e presentes na base de dados SABI. A opção para a recolha de dados justifica-se com a disponibilidade e facilidade de recolha, considerando as condições em que o estudo foi desenvolvido, e o acesso à

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

informação de contacto, necessária para o posterior envio do inquérito. A pesquisa apresenta um total de 54 empresas (empresas ativas e que apresentam informação de contacto).

A recolha de dados foi obtida através da aplicação de um questionário, elaborado na plataforma *Google* formulários e disponibilizado *online*, tendo sido enviado por correio eletrónico através de um *link* anexo a um pedido de colaboração, sendo assegurada a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. A sua elaboração, a partir de 3 partes distintas: (1) relativa à informação sobre o inquirido; (2) respeitante à caracterização da empresa; e (3) relacionada com a contabilidade e a utilidade da informação contabilística, num total de 19 perguntas, tomou por base a revisão de literatura (Gouveia et al., 2015; Santos, 2014; Hamadi et al., 2011; Jaffar et al., 2011; Nunes & Serrasqueiro, 2004).

Foi enorme a dificuldade na obtenção de respostas e, não obstante todos os pedidos de colaboração enviados por *e-mail*, acompanhado de contacto telefónico a apelar ao preenchimento do questionário, foram apenas rececionadas 15 respostas. Os dados recolhidos foram exportados para o Microsoft Excel, que serviu de base à análise descritiva, com recurso à constituição de tabelas e gráficos, e, posteriormente, com recurso ao *software* estatístico SPSS, para Windows (versão 26), ao cruzamento de algumas das variáveis, no sentido de responder às hipóteses de investigação formuladas (Tabela 1).

Tabela 1: Síntese das hipóteses de investigação.

Hipóteses	Descrição	Autor(es)	Resultado esperado
HI1	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com as habilitações literárias dos gestores/empresários.	Cepêda e Monteiro (2020); Gouveia et al. (2015); Hamadi et al. (2011); Jaffar et al. (2011); Nunes e Serrasqueiro (2004)	Suportada
HI2	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com a experiência dos gestores/empresários.	Santos (2014)	Suportada
HI3	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com a dimensão da empresa.	Cepêda e Monteiro (2020); Gouveia et al. (2015); Hamadi et al. (2011); Jaffar et al. (2011); Santos (2014); Nunes e Serrasqueiro (2004)	Suportada
HI4	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com o início de atividade da empresa.	Cepêda e Monteiro (2020); Gouveia et al. (2015)	Suportada

Fonte: Elaboração própria.

4 Apresentação e análise dos resultados

4.1 Análise descritiva exploratória

Pela relevância que se reconhece à caracterização dos inquiridos para os propósitos do estudo, foi elaborada a Tabela 2.

Tabela 2: Caraterização dos gestores/empresários inquiridos.

Variáveis		n	%
Idade	Menos de 30 anos	3	20,0%
	Entre 30 e 39 anos	4	26,7%
	Entre 40 e 49 anos	5	33,3%
	Mais de 49 anos	3	20,0%
Habilitações literárias	1ºCiclo	0	0,0%
	2ºCiclo	1	6,7%
	3ºCiclo	0	0,0%
	Ensino secundário	4	26,7%
	Licenciatura	7	46,7%
	Mestrado	3	20,0%
	Doutoramento	0	0,0%

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Função/Cargo	Gestor	9	60,0%
	Proprietário	1	6,7%
	Proprietário e gestor	5	33,3%
Área de formação	Gestão/Contabilidade/Economia/Finanças	6	40,0%
	Outras áreas de formação/Sem área de formação específica	9	60,0%
Anos de experiência	Menos de 5 anos	2	13,3%
	Entre 5 e 14 anos	4	26,7%
	Entre 15 e 24 anos	3	20,0%
	Mais de 24 anos	6	40,0%

Nota: n, número de respostas; %, frequência relativa.

Fonte: Elaboração própria.

A análise da Tabela 2 permite concluir que o maior número de inquiridos se situa na faixa etária "Entre 40 e 49 anos" (33,3%), 66,7% possuem um nível de formação académica superior, ainda que apenas 40,0% em áreas como a gestão, contabilidade, economia ou as finanças, maioritariamente são gestores (60,0%) e numa percentagem significativa (40,0%) têm "Mais de 24 anos" de experiência.

Com o mesmo propósito, de concluir a caracterização, foi elaborada a Tabela 3.

Tabela 3: Caracterização das empresas.

Variáveis		**n**	**%**
Setor de atividade	Indústria	2	13,3%
	Comércio	5	33,3%
	Prestação de serviços	6	40,0%
	Outro	2	13,3%
Início de atividade	Menos de 5 anos	0	0,0%
	Entre 5 e 14 anos	6	40,0%
	Entre 15 e 24 anos	6	40,0%
	Mais de 24 anos	3	20,0%
Número de colaboradores efetivos	Até 9 colaboradores	4	26,7%
	Entre 10 e 49 colaboradores	8	53,3%
	Entre 50 e 249 colaboradores	3	20,0%
	250 colaboradores ou mais	0	0,0%
Volume de negócios anual	Até 2.000.000€	8	53,3%
	Entre 2.000.001€ e 10.000.000€	5	33,3%
	Entre 10.000.001€ e 50.000.000€	0	0,0%
	50.000.001€ ou mais	2	13,3%
Total do balanço	Até 2.000.000€	10	66,7%
	Entre 2.000.001€ e 10.000.000€	3	20,0%
	Entre 10.000.001€ e 43.000.000€	0	0,0%
	43.000.001€ ou mais	2	13,3%

Nota: n, número de respostas; %, frequência relativa.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados obtidos (Tabela 3) permitem concluir que a maioria dos inquiridos exerce funções em empresas do setor de "Prestação de serviços" e "Comércio", com uma percentagem de 40,0% e 33,3%, respetivamente, em 80,0% dos casos a operar no mercado há pelo menos 5 anos, que mais de metade (53,3%) tem entre 10 e 49 trabalhadores e um volume de negócios anual até 2.000.000€, e que a maioria (66,7%) apresenta um total do balanço até 2.000.000€.

No que respeita à contabilidade e à informação contabilística, os resultados obtidos apontam que na maior parte das empresas da amostra (73,3%) a contabilidade é desenvolvida com recurso a entidades externas (Figura 1), em linha com os então apresentados por Nunes e Serrasqueiro (2004).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

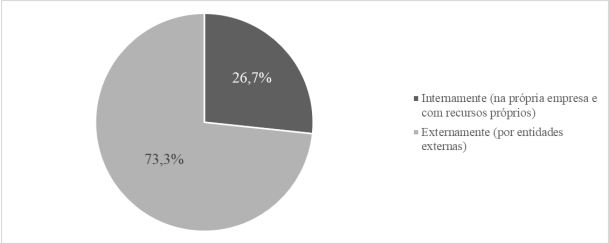


Figura 1: Local onde a contabilidade é efetuada.
Fonte: Elaboração própria.

Quanto à frequência com que a informação contabilística é fornecida ao gestor/empresário, na esmagadora maioria dos casos (86,7%) acontece com uma regularidade mensal (Figura 2).

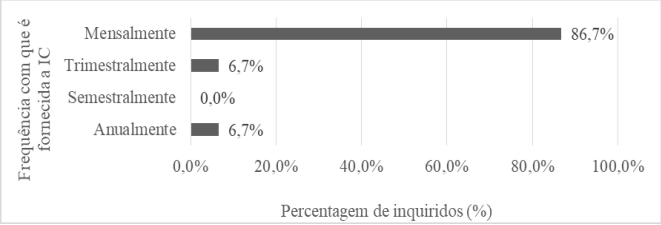


Figura 2: Frequência com que a informação contabilística é fornecida.
Fonte: Elaboração própria.

Os resultados (Figura 2) mostram também que a maioria dos gestores/empresários analisa a informação mensalmente (73%), ou seja, é analisada quando recebida (Figura 3).

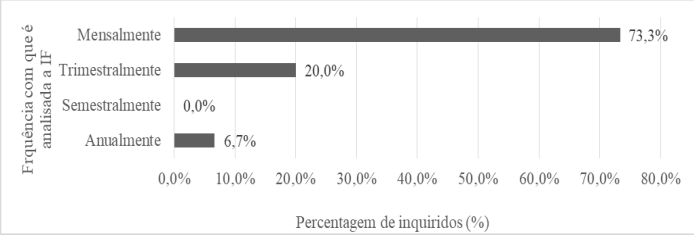


Figura 3: Frequência com que a informação contabilística é analisada.
Fonte: Elaboração própria.

Numa análise à importância atribuída às DF (Tabela 4), verifica-se que mais de metade dos inquiridos (53,3%) atribuiu o grau de importância mais elevado ("Muito alto"), tal como já haviam concluído Nunes e Serrasqueiro (2004). Relativamente ao grau de dificuldade que possam sentir aquando da sua interpretação, a maior percentagem de respostas (33,3%) corresponde à classificação "Baixo", o que aponta para uma certa facilidade de interpretação (Tabela 4), em linha com os resultados apresentados por Jaffar et al. (2011) e Hamadi et al. (2011).

Tabela 4: Grau de importância e grau de dificuldade das DF em geral.

	Grau de importância/Grau de dificuldade										**Média**	**Desvio-padrão**
	1		**2**		**3**		**4**		**5**			
Descrição	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**		
Importância atribuída às DF	0	0,00%	0	0,00%	4	26,67%	3	20,00%	8	53,33%	**4,27**	0,88
Dificuldade de interpretação das DF	2	13,33%	5	33,33%	4	26,67%	2	13,33%	2	13,33%	**2,80**	1,27

Nota: 1, muito baixo; 2, baixo; 3, nem baixo nem alto; 4, alto; 5, muito alto.
Fonte: Elaboração própria.

Relativamente à importância atribuída a cada uma das DF, os resultados mostram que, em média, os inquiridos atribuíram a classificação de "Importante" a todas elas, à exceção dos itens relacionados

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

com o "Balanço" e a "Demonstração dos resultados por naturezas", a quem foi atribuída a classificação de "Muito importante". De notar, também, que a classificação "Pouco importante" está igualmente presente em todos os itens, com exceção do "Balanço", ainda que de forma muito pouco significativa, e que a classificação "Nada importante" se verifica apenas para o item "Demonstração dos fluxos de caixa" (Tabela 5).

Tabela 5: Grau de importância atribuído a cada demonstração financeira (individualmente).

Itens	Grau de importância atribuído										Média	Desvio-padrão
	1		2		3		4		5			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Balanço	0	0,00%	0	0,00%	6	40,00%	5	33,33%	4	26,67%	**3,87**	0,83
Demonstração dos resultados por naturezas	0	0,00%	1	6,67%	3	20,00%	5	33,33%	6	40,00%	**4,07**	0,96
Demonstração dos resultados por funções	0	0,00%	2	14,29%	4	28,57%	5	35,71%	3	21,43%	**3,64**	1,01
Demonstração dos fluxos de caixa	1	7,14%	1	7,14%	5	35,71%	5	35,71%	2	14,29%	**3,43**	1,09
Demonstração das alterações no capital próprio	0	0,00%	3	21,43%	7	50,00%	3	21,43%	1	7,14%	**3,14**	0,86
Anexo	0	0,00%	1	7,69%	8	61,54%	3	23,08%	1	7,69%	**3,31**	0,75

Nota: 1, nada importante; 2, pouco importante; 3, importante; 4, bastante importante; 5, muito importante.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o vasto leque de utilizadores, estudou-se a importância atribuída às DF pelos diferentes utilizadores na perspetiva dos gestores/empresários. Em média, os inquiridos atribuem uma classificação superior a "Importante" aos gestores/administradores, mutuantes/financiadores, investidores e ao Governo e seus departamentos, parecendo evidente que estes são considerados pelos gestores/empresários, na sua maioria, como os utilizadores que atribuem maior importância às DF (Tabela 6).

Tabela 6: Grau de importância atribuído a cada utilizador das demonstrações financeiras.

Itens	Grau de importância atribuído										Média	Desvio-padrão
	1		2		3		4		5			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Investidores	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%	6	40,00%	4	26,67%	**3,93**	0,80
Empregados	2	13,33%	4	26,67%	8	53,33%	1	6,67%	0	0,00%	**2,53**	0,83
Mutuantes/ Financiadores	0	0,00%	0	0,00%	4	26,67%	6	40,00%	5	33,33%	**4,07**	0,80
Fornecedores e outros credores	0	0,00%	0	0,00%	9	60,00%	6	40,00%	0	0,00%	**3,40**	0,51
Clientes	2	13,33%	3	20,00%	7	46,67%	3	20,00%	0	0,00%	**2,73**	0,96
Governo e seus departamentos	0	0,00%	2	13,33%	4	26,67%	8	53,33%	1	6,67%	**3,53**	0,83
Gestores/ Administradores	0	0,00%	0	0,00%	4	26,67%	4	26,67%	7	46,67%	**4,20**	0,86
Público	3	20,00%	3	20,00%	7	46,67%	2	13,33%	0	0,00%	**2,53**	0,99

Nota: 1, nada importante; 2, pouco importante; 3, importante; 4, bastante importante; 5, muito importante.

Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao grau de importância atribuída pelo gestor/empresário à informação financeira constante das DF, considerando as suas diversas finalidades, os resultados apontam, em média, que os inquiridos atribuem uma classificação igual ou superior a "Importante" em todas as finalidades enunciadas, ainda que mais às decisões de investimento, financiamento e de distribuição de resultados, em linha com Gouveia et al., (2015), bem como na prestação de contas aos acionistas/sócios da empresa (Tabela 7).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tabela 7: Grau de importância atribuído a cada finalidade das demonstrações financeiras.

Itens	Grau de importância atribuído										Média	Desvio-padrão
	1		2		3		4		5			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Decisões de investimento	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%	5	33,33%	5	33,33%	**4,00**	0,85
Decisões de financiamento	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%	4	26,67%	6	40,00%	**4,07**	0,88
Decisões de distribuição de resultados	0	0,00%	1	6,67%	5	33,33%	2	13,33%	7	46,67%	**4,00**	1,07
Decisões operacionais	0	0,00%	0	0,00%	6	40,00%	6	40,00%	3	20,00%	**3,80**	0,78
Obrigações fiscais	0	0,00%	3	20,00%	5	33,33%	2	13,33%	5	33,33%	**3,60**	1,18
Prestação de contas aos acionistas/sócios da empresa	1	6,67%	1	6,67%	4	26,67%	2	13,33%	7	46,67%	**3,87**	1,30
Satisfação das necessidades informativas de outros utentes	1	6,67%	1	6,67%	9	60,00%	1	6,67%	3	20,00%	**3,27**	1,10

Nota: 1, nada importante; 2, pouco importante; 3, importante; 4, bastante importante; 5, muito importante.

Fonte: Elaboração própria.

Por último, procurámos indagar a posição dos inquiridos num cenário de dispensa de obrigatoriedade de contabilidade organizada. Os resultados mostram que para uma esmagadora maioria (93,3%) a contabilidade é imprescindível no contexto da empresa, levando a depreender que os gestores/empresários lhe conferem utilidade (Figura 4).

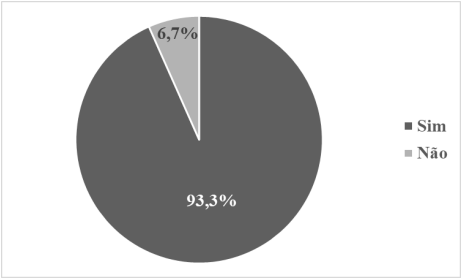


Figura 4: Indispensabilidade da contabilidade no contexto da empresa.
Fonte: Elaboração própria.

4.2 Análise Inferencial

Com o objetivo de dar resposta às hipóteses formuladas e, em concordância, verificar a existência de relação entre a importância atribuída à informação contabilística e as variáveis, relacionadas com a empresa e inquirido (gestor/empresário), recorreu-se a um conjunto de testes estatísticos (Tabela 8).

Tabela 8: Testes estatísticos utilizados para dar resposta às hipóteses de investigação.

Hipóteses	Descrição	Teste	Valor de prova	Decisão	Resultado obtido
HI1	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com as habilitações literárias dos gestores/empresários.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,162	Não se rejeita H0	Não suportada
HI2	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com a experiência dos gestores/empresários.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,910	Não se rejeita H0	Não suportada
HI3	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com a dimensão da empresa.				Não suportada

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

HI3.1	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com o número de colaboradores efetivos.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,509	Não se rejeita H0	Não suportada
HI3.2	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com o volume de negócios anual.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,354	Não se rejeita H0	Não suportada
HI3.3	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com o total do balanço.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,891	Não se rejeita H0	Não suportada
HI4	A importância atribuída à informação contabilística relaciona-se positivamente com o início de atividade da empresa.	Correlação ordinal de *Spearman*	0,245	Não se rejeita H0	Não suportada

Nota: HI, hipótese de investigação; H0, hipótese nula.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados (Tabela 8), para cada uma das hipóteses de investigação (HI) levantadas, mostram que não foi possível rejeitar a hipótese nula (H0) e, consequentemente, suportar as HI formuladas. Ou seja, tomando por base os testes aplicados, o nível de significância (α) do teste de 5% e o valor de prova obtido (VP) levaram a concluir que, para:

HI1, pelo VP (0,162) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística para afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e às habilitações literárias dos gestores/empresários estão associadas. Importa, no entanto, salientar que o coeficiente de correlação (Rs=0,380) é superior a 0,30, pelo que se pode considerar que existe alguma correlação entre as variáveis, apesar de esta não ser significativa, o que não vai ao encontro dos resultados apresentados por Gouveia et al. (2015), Hamadi et al. (2011), Jaffar et al. (2011) e Nunes e Serrasqueiro (2004);

HI2, pelo VP (0,910) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística no sentido de afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e à experiência dos gestores/empresários estão associadas, ao contrário dos resultados apresentados por Santos (2014);

HI3, que se decompõe em três sub-hipóteses para responder aos critérios de classificação das empresas quanto à sua dimensão (Decreto-Lei n.º 372/2007), foi possível concluir que:

- HI3.1, pelo VP (0,509) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística no sentido de afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e o número de colaboradores efetivos estão associadas;
- HI3.2, pelo VP (0,354) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística no sentido de afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e o volume de negócios anual estão associadas; e
- HI3.3, pelo VP (0,89) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística no sentido de afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e o total do balanço estão associadas, o que, globalmente, não está em linha com Gouveia et al. (2015), Hamadi et al. (2011), Jaffar et al. (2011), Santos (2014) e Nunes e Serrasqueiro (2004); e

HI4, pelo VP (0,245) maior que o α, não se deve rejeitar H0, não havendo evidência estatística no sentido de afirmar que a importância atribuída à informação contabilística e o início de atividade da empresa (antiguidade) estão associadas. No entanto, importa salientar que o coeficiente de correlação (Rs=0,320) é superior a 0,30, pelo que se pode considerar que existe alguma correlação entre as variáveis, apesar de esta não ser significativa, o que não vai de encontro aos resultados apresentados por Gouveia et al. (2015).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

5 Conclusões, limitações e futuras linhas de investigação

O presente artigo, desenvolvido com o objetivo de procurar perceber qual a utilidade/importância atribuída pelos gestores/empresários de Marco de Canaveses à informação contabilística e, adicionalmente, analisar o papel que assume enquanto instrumento de apoio ao processo de tomada de decisão, permitiu concluir que:

Os gestores/administradores, mutuantes/financiadores, investidores e o Governo e seus departamentos são considerados pelos gestores/empresários como os utentes que atribuem um maior grau de importância às DF, sendo que o balanço e a demonstração dos resultados por naturezas são as DF que apresentam um grau de importância superior;

Não obstante lhe reconhecerem outras finalidades, as decisões de investimento, de financiamento, de distribuição de resultados e a prestação de contas aos acionistas/sócios da empresa são consideradas como as finalidades mais relevantes das DF;

Num cenário de dispensa de obrigatoriedade, a contabilidade seria imprescindível no contexto das empresas em análise; e relativamente às hipóteses de investigação formuladas não existiram evidências estatísticas para as suportar.

Estas conclusões devem ser analisadas no âmbito das limitações que marcaram o desenvolvimento do estudo, em particular as que decorrem do reduzido número de respostas obtido. O processo de recolha, que em si constitui uma das principais desvantagens do método selecionado, foi agravado pelo período pandémico que vivemos. No âmbito destas limitações, sugere-se como linha para investigação futura o aumento da dimensão da amostra, alargando a área geográfica, de modo que o estudo seja mais representativo e, por essa via, se consiga um potencial de respostas maior.

Referências

Akhtar, S., & Liu, Y. (2018). SMEs' use of financial statements for decision making: Evidence from Pakistan. *The Journal of Applied Business Research, 34*(2), 381-392. https://doi.org/10. 19030/jabr.v34i2.10138

Amoako, G. (2013). Accounting practices of SMEs: A case study of Kumasi Metropolis in Ghana. *International Journal of Business and Management, 8*(24), 73-83. http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v8n24p73

Botchway, H., & Rashedi, H. (2020). The perceptions of managers on the usefulness of accounting information during the decision-making (Case Study: Iran Khodro Automotive Co). *SSRN Electronic Journal*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3514157

Cepêda, C., & Monteiro, A. (2020). The accountant's perception of the usefulness of financial information in decision making: A case study in Portugal. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 22*(2), 362-379. http://dx.doi.org/10.7819/rbgn.v22i2.4050

Decreto-Lei n.º 372/2007, 213 (I Série) Diário da República (Portugal) 8080-8084 (6 de novembro de 2007). https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/372-2007-629439

Gouveia, H., Fernandes, J., & Gonçalves, C. (2015). A utilidade da contabilidade para os gestores das microempresas. *Revista Contabilidade & Gestão*, (16), 77-104.

Hamadi, Z., Bonache, A., Chapellier, P., & Mohammed, A. (Mai 2011). *Les déterminants de la complexité des systèmes de données comptables des dirigeants de petites et moyennes entreprises : Une méta-analyse sur données individuelles* [Communication dans un congrès]. Comptabilités, économie et société, Montpellier, France.

Herath, S. & Albaqi, N. (2017). Financial reporting quality: A literature review. *International Journal of Business Management and Commerce, 2*(2), 1-14.

Jaffar, N., Selamat, Z., Ismail, N., & Hamzah, H. (2011). Small medium enterprises financial reporting in Malaysia. *Corporate Ownership & Control, 8*(3-3), 366-375. http://dx.doi.org/10.22495/cocv8i3c3p2

Jesovita, A. (2015). Accounting information in a business decision-making process: Evidence from Croatia. *Zagreb International Review of Economics & Business, 18*(1), 61-79. https://doi.org/ 10.1515/zireb-2015-0004

Lopes de Sá, A. (1997). Temática contábil. *Jornal do Técnico de Contas e da Empresa*, (381), 141-145.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Meiryani, M., Lisanti, Y., Heykal, M., & Wahyuningtias, D. (2020). Usefulness of accounting information systems for businesses. *Systematic Reviews in Pharmacy, 11*(12), 2054-2058.

Nunes, L., & Serrasqueiro, Z. (2004). A informação contabilística nas decisões financeiras das pequenas empresas. *Revista Contabilidade & Finanças, 15*(36), 87-96. https://doi.org/10.1590/S1519-70772004000300005

Nyathi, K., Nyoni, T., Nyoni, M., & Bonga, W. (2018). The role of accounting information in the success of small & medium enterprises (SMEs) in Zimbabwe: A case of Harare. *Journal of Business and Management, 1*(1), 1-15.

Pires, R., Alves, M., & Rodrigues, L. (1-3 de fevereiro de 2012). *Impacto da incerteza na utilidade da informação contabilística e práticas de contabilidade de gestão: Um ajuste congruente* [Comunicação em conferência]. XXII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica "Sociedades, Territórios e Organizações: Inclusões e Competitividade", Vila Real, Portugal.

Popescu, A. (2020). The importance of accounting information for stakeholders. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series, XX*(2), 1117-1121.

Santos, M. (2014). *A relevância e utilidade das demonstrações financeiras: A perceção dos gestores das PME* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.21/4591

Vanauken, H., Ascigil, S., & Carraher, S. (2017). Turkish SMEs' use of financial statements for decision making. *The Journal of Entrepreneurial Finance, 19*(1). https://digitalcommons.pepperdine.edu/jef/vol19/iss1/6

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Apoio da cooperação internacional na (re)edificação do sistema educativo de Timor-Leste

The support of international cooperation in the (re)construction of the education system of East Timor

Susete Albino [0000-0001-5765-1857]

susetealbino@fcsh.unl.pt

CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.

Resumo[1]. A ocupação de Timor-Leste pela Indonésia foi durante muito tempo ignorada, tendo integrado a agenda política mundial apenas após uma intensa campanha diplomática, na qual Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa desempenharam um papel decisivo. A pressão exercida determinou a realização da Consulta Popular de 30 de agosto de 1999, revelando que 78,5% da população era a favor da independência. A divulgação dos resultados desencadeou uma vaga de violência por parte dos indonésios e de milícias pró-anexação, que causou a morte e a deslocação de milhares de pessoas, a devastação das infraestruturas e o colapso do Estado. A dimensão do problema humanitário conduziu à administração transitória do território pelas Nações Unidas e exigiu uma forte mobilização da cooperação internacional. Este texto apresenta a evolução do apoio na (re)edificação do sistema educativo entre 2000 e 2017. Para o efeito, foi aplicada uma metodologia qualitativa-interpretativa, assente no estudo de informação factual (planos estratégicos nacionais e relatórios das organizações multilaterais, agências de cooperação bilateral e organizações não governamentais). Os resultados alcançados revelam o forte contributo dos intervenientes, através da implementação de ações que, entre outros, incidiram na reabilitação e construção de escolas, no financiamento e execução de programas/projetos, na prestação de assistência técnica e na formação de recursos humanos. Apontam, igualmente, para a ocorrência de atividades idênticas (e que muitas vezes se sobrepõem), indiciando tensões entre os atores e problemas de coordenação, alinhamento e harmonização com as prioridades governativas.

Palavras-Chave: Timor-Leste, Educação, Cooperação Internacional, Ajuda Externa, Sistema Educativo.

Abstract. The occupation of Timor-Leste by Indonesia was ignored for a long time, having integrated the world political agenda only after an intense diplomatic campaign, in which Portugal and the Portuguese-speaking African Countries played a decisive role. The pressure exerted determined the holding of the Popular Consultation on August 30, 1999, revealing that 78.5% of the population was in favor of independence. The release of the results unleashed a wave of violence by Indonesians and pro-annexation militias, which caused the death and displacement of thousands of people, the devastation of infrastructure and the collapse of the state. The dimension of the humanitarian problem led to the transitory administration of the territory by the United Nations and required a strong mobilization of international cooperation. This text presents the evolution of support in the (re)building of the education system between 2000 and 2017. For this purpose, an interpretative qualitative methodology was applied, based on the study of information (national strategic plans and reports from multilateral organizations, cooperation agencies bilateral and non-governmental organizations). The results achieved reveal the strong

[1] Este texto apresenta parte dos resultados da tese de doutoramento da autora: Albino, S. (2020), *Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste (2002-2015)*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), Lisboa, Portugal.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

contribution of the stakeholders, through the implementation of actions that, among others, focused on the rehabilitation and construction of schools, on the financing and execution of programmes/projects, on the provision of technical assistance and on the training of human resources. They also point to the occurrence of identical activities (which often overlap), indicating tensions between actors and problems of coordination, alignment, and harmonization with government priorities.

Keywords: East Timor, Education, International Cooperation, Foreign Aid, Education System.

1 Considerações iniciais

O *Report of the joint assessment mission* do Banco Mundial (BM) reconheceu a urgência da atuação da cooperação internacional na esfera educativa, de modo a permitir o regresso à escola das crianças. Para tal, precisou que o restabelecimento da normalidade requeria um financiamento externo, para o período 2000-2003, de 57.782.000 USD, ficando a sua coordenação a cargo da organização (BM, 1999).

O *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste* de 2002, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por seu turno, realçou os desafios educacionais do país, a saber (i) a reintrodução da língua portuguesa; (ii) a falta de docentes e a debilidade das habilitações dos que se encontravam no sistema; (iii) a ausência de currículos; (iv) a urgência em proporcionar formação técnica e profissional adequada às exigências do mercado de trabalho; e (v) a necessidade do ensino superior redefinir prioridades formativas. Segundo o documento, o primeiro ano letivo "normal" teve início em outubro de 2000 (PNUD, 2002).

A comunidade internacional delineou o Programa de Revitalização do Sistema Educativo, combinando os esforços do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT), com os da United Nations Transitional Administration for East Timor (UNTAET), do Fundo das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), do BM, dos dadores bilaterais e das Organizações Não Governamentais (ONG). Aprovado em junho de 2000, a primeira fase "consistiu num projeto de 13,9 milhões de dólares, denominado Programa de Reabilitação Escolar de Emergência, destinado à reconstrução de novas escolas". Este esforço conjunto permitiu que, no ano letivo 2000/2001, "o número de crianças matriculadas nas 707 escolas primárias de Timor-Leste [fosse] de 185.180" (PNUD, 2002, p.53).

2 Organizações multilaterais e agências de cooperação bilateral

A participação de Portugal na reedificação do sistema educativo em 2000 e de 2001 compreendeu (i) o apoio à reorganização do sistema; (ii) a formação de professores; (iii) o apoio direto à lecionação no ensino secundário e à elaboração de materiais; (iv) o apoio à reestruturação do ensino superior; (v) o ensino da língua portuguesa; (vi) a atribuição de bolsas de estudo; (vii) a criação de um Centro Cultural Português; e (viii) o apoio na criação de centros de formação profissional em Timor-Leste (GCATTL-MNE, 2000, pp.16-17; GCATTL-MNE-RP, 2001, p.45). Em 2003, a colaboração portuguesa prosseguiu e iniciou-se a edificação da Escola Portuguesa de Díli (IPAD, 2004).

A Austrália também respondeu ao apelo internacional. O seu contributo, no âmbito multilateral, passou pela disponibilização de fundos para o Trust Fund for East Timor (TFET), uma parte dos quais foi aplicada na reconstrução das escolas, no desenvolvimento de políticas e na gestão e administração escolar. No que toca à cooperação bilateral, as verbas alocadas ao setor educativo destinaram-se (i) ao desenvolvimento de políticas, dos currículos e de materiais didáticos para o Ensino Básico (EB) e Ensino Secundário (ES), (ii) à atribuição de bolsas; e (iii) à promoção de cursos de inglês (Australian National Audit Office, 2003, p.109).

No mesmo período, releva-se o aporte do Brasil. A sua participação ocorreu no ensino técnico-vocacional, mas também no ensino superior, com a concessão de bolsas de estudo (CAPES, n.d., p.18).

A estratégia de desenvolvimento do I Governo e o Plano Nacional de Desenvolvimento (2002) instituíram o investimento na educação como basilar na redução da pobreza e no compromisso em atingir os ODM. A viabilização destes objetivos firmava-se no financiamento externo, cujos fluxos,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

desde 2002, provinham de três canais distintos: (i) o Fundo Consolidado para Timor-Leste, destinado a cobrir as despesas inerentes ao sistema; (ii) o TFET, reservado à reabilitação de escolas e aos projetos de educação; e (iii) contribuições bilaterais. O Quadro 1 expõe os projetos implementados entre 2002 e 2003 e a origem do seu financiamento.

Quadro 1: Projetos e origem da Ajuda afeta à educação (2002-2003).

		Ensino básico	**Ensino secundário**	**Ensino técnico-vocacional**	**Ensino superior**
Desenvolvimento de políticas	TFET Austrália	TFET	TFET	Brasil	
Gestão escolar		TFET	TFET		
Infraestruturas escolares		TFET UNICEF	TFET	Brasil Japão	Japão
Formação de professores		Austrália Portugal UNICEF	Austrália Portugal		Austrália
Currículos e materiais didáticos		Portugal UNICEF	Austrália Portugal	Brasil	Austrália Portugal
Formação linguística		Portugal	Austrália Portugal		Austrália
Bolsas de estudo					Austrália Japão Portugal

Fonte: Adaptado de BM (2004, p.160).

O montante assegurado sob estas três formas ascendeu a 41,1 milhões de USD e representou quase 25% do total das despesas do Governo. O Banco Mundial destacava que "this high level of aid, typical of post-conflict or newly independent states, highlights the precarious nature of education finance in Timor-Leste" (75) a par do nível elevado da percentagem do PIB desembolsado por Timor-Leste neste campo (14 % do PIB em 2001 e 13% em 2002), sublinhando que "this level was high, as the average low-income country spends about 3 percent of its GDP on education, and the average middle-income country spends between 4 to 5 percent of its GDP" (WB, 2004, p.75). Se por um lado a amplitude da Ajuda possibilitou, num primeiro momento, uma rápida reconstrução do setor e a formação de cerca de 2.000 timorenses em universidades dos países parceiros, por outro lado tornou o país muito dependente dos doadores e exigiu uma administração cautelosa dos apoios, a formulação de políticas coerentes e uma forte capacitação institucional.

Nos anos que se seguiram, a educação manteve-se uma das esferas prioritárias da atuação governamental e da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), assente no pressuposto de que o investimento neste campo é imprescindível à democracia e ao crescimento económico. O Quadro 2 reflete a evolução da Ajuda por doador, entre 2001 e 2006, e permite perceber a dimensão da solidariedade de parceiros bilaterais como Portugal, Japão e Austrália.

Quadro 2: Fontes dos fundos para o setor da educação (2001-2006).

Parceiro	**2001/2002**	**2002/2003**	**2003/2004**	**2004/2005**	**2005/2006**
Portugal	11.672.505	8.405.112	9.509.364	4.616.218	3.363.670
TFET	6.792.792	5.897.489	5.568.037	4.336.582	2.000.000
Japão	1.388.053	6.114.266	4.703.502	4.280.525	202.685
UNICEF	2.039.131	1.488.755	4.139.815	4.066.829	4.066.829
EU	8.120.896	115.170	1.208.053	1.595.336	1.277.449

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Austrália	913.430	698.668	248.043	1.340.731	1.340.728
Suécia	0	0	3.108.744	2.864.250	
Reino Unido	1.218.294	1.314.331	626.573		
Brasil	1.148.546	1.302.206	327.741	5.338	
USA	338.811	381.047	50.201		
Nova Zelândia	121.345	126.203	646.922	640.876	
Coreia	155.000	470.000	130.000	97.000	
PNUD	135.353	120.325	160.325	60.000	52.000
Outros	321.196	214.918	214.711	292.884	290.024
Total	**34.365.352**	**26.648.490**	**30.642.031**	**24.196.569**	**12.593.385**

Fonte: PIS para o setor da educação e formação de 2006, in ESECS-IPL (2010, p.84).

A intervenção da UNICEF, entre 2003-2009, com financiamento da agência de cooperação sueca, centrou-se no 1.º e 2.º ciclos, procurando, em articulação com o Ministério da Educação, empreender um programa abrangente de reestruturação do sistema de ensino que proporcionasse o acesso à educação (UNICEF, 2010).

Os projetos executados pela Cooperação Portuguesa entre 2004 e 2006, por sua vez, abarcaram (i) a formação de professores em língua portuguesa do 1.º e 2.º ciclos do EB e em didática; (ii) o ensino e a formação de professores do 3.º ciclo do EB e do ESG; (iii) a reestruturação do ensino técnico-profissional; (iv) o apoio direto à lecionação no ensino superior; (v) a concessão de bolsas de estudo; e (vi) a oferta educativa na Escola Portuguesa de Díli. Prosseguiu, igualmente, uma colaboração especializada, através de assessorias técnicas nas esferas da adequação dos currículos e da organização do sistema educativo, mormente na preparação do quadro legal e de normativos para o setor (IPAD, 2004).

Relativamente à participação da UNESCO, observa-se que as atividades desenvolvidas entre 2003 e 2008 abrangeram diversos campos, sendo de destacar (i) as intervenções ao nível da educação não formal; (ii) a capacitação dos funcionários do Ministério em domínios como a gestão educacional; (iii) a criação do Sistema de Informação e Gestão Educacional; (iv) a elaboração de materiais didáticos em língua tétum; e (vi) a promoção e participação em seminários sobre política linguística (UNESCO, 2009).

As ações BM, entre 2006 e 2010, quanto a elas, incidiram na expansão do acesso à educação aos grupos mais vulneráveis, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, na capacitação institucional, na formação especializada, em assessorias técnicas e na criação de um referencial de formulação de políticas públicas de educação de qualidade (IEG, 2011).

No que concerne à Agência Australiana para o Desenvolvimento Internacional (AusAID), a partir de 2007, verificou-se um aumento substancial do apoio, com o objetivo de melhorar as competências do Ministério da Educação ao nível do planeamento, da avaliação e da administração escolar, sobretudo nos municípios em que se verificavam necessidades acrescidas (AusAID, 2013).

Quanto ao programa da UNESCO, entre 2009 e 2013, este incidiu na melhoria da qualidade da educação para todos. Em conformidade com os programas anteriores, o documento *Timor-Leste. UNESCO country strategy 2018-2021* indica, nomeadamente, a intenção de prorrogar a cooperação (técnica e financeira) no EB no que concerne à produção de materiais nas línguas nacionais e ao aperfeiçoamento do currículo e dos materiais de matemática, em colaboração com a agência de cooperação bilateral coreana KOICA (UNESCO, 2018).

Já a ação da Cooperação Portuguesa, no âmbito do Programa Indicativo de Cooperação (PIC) para 2007-2010 (IPAD, 2008), prosseguiu o apoio à reconstrução do sistema educativo e à consolidação da língua portuguesa. Procurando sistematizar os primeiros dez anos da Cooperação Portuguesa a nível bilateral, observa-se que as verbas alocadas ao setor educativo conheceram, desde 2004, um aumento de mais de 25% (IPAD, 2011) (Quadro 3).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quadro 3: Ajuda bilateral de Portugal – setor educativo (2000-2010).

Ano	Montante da APD bilateral em €	% do total da APD bilateral
2000	89 915	0,16%
2001	9 206 938	14,23%
2002	10 515 967	13,07%
2003	4 687 209	12,4%
2004	5 819 752	28,3%
2005	8 168 847	29,3%
2006	7 924 617	25,8%
2007	10 256 739	30,1%
2008	9 414 882	34,8%
2009	10 051 638	40,4%
2010	10 784 672	39,2%

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponibilizados em IPAD (2011).

Os Projetos de Reintrodução da Língua Portuguesa (2000-2009) e de Consolidação da Língua Portuguesa (2009-2011) emergem como os mais emblemáticos, não só devido aos recursos financeiros e humanos mobilizados como também pelo impacto que tiveram no terreno. Já a Escola Portuguesa de Díli afirmou-se como "um estabelecimento de referência na promoção da cultura e da língua portuguesa" (IPAD, 2011, p.437). No ano letivo de 2010-2011, contava com 704 alunos, 98% dos quais timorenses. Em abril de 2010, na sequência de um pedido das autoridades timorenses, foi assinado um Protocolo entre os dois países, com o intuito de criar polos da Escola Portuguesa de Díli nos diferentes municípios.

Com referência ao envolvimento do BM desde 2010, a documentação consultada permitiu destacar três projetos, a saber: (i) *Second Chance Education Project*; (ii) *Education Management Project*; e (iii) *Timor-Leste Basic Education Quality Improvement*. O *Second Chance Education Project* (2010-2016) teve como objetivo proporcionar aos jovens e aos adultos que não estudaram ou que abandonaram a escola prematuramente, a oportunidade de frequentarem ações de formação que lhes possibilitassem elevar o seu nível de qualificações. O *Education Management Strengthening Project* (2012-2015), por sua vez, teve como finalidade colaborar na implementação do *Plano Estratégico Nacional de Educação* (PENE), através da capacitação de recursos humanos em domínios como a liderança, a coordenação e a supervisão. Ambicionava, também, fortalecer as competências de gestão financeira e de planeamento em educação, com base em diagnósticos, e prestar assistência técnica no processo de formulação de políticas. Quanto ao *Timor-Leste Basic Education Quality Improvement*, instituído em 2019, recai no EB e visa: (i) a melhoria das infraestruturas escolares; (ii) a disponibilização de materiais didáticos que enriqueçam as salas de aula, promovam a alfabetização e despertem o interesse pela leitura; (iii) o auxílio ao Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE) na consolidação da formação contínua de professores; (iv) o fortalecimento da liderança e das competências dos diretores das escolas; e (v) o apoio na gestão, monitorização e avaliação de projetos.[2]

Nos que se refere à UNICEF, esta continuou a trabalhar com o Governo na delineação de políticas, de planos de ação e de monitorização e na capacitação institucional, sendo de sublinhar que, em 2017, a organização estendeu a sua atividade à alfabetização de adultos. Ao nível do EB, tem dado continuidade ao programa de aperfeiçoamento das competências dos docentes. Tem também disponibilizado materiais nas línguas nacionais (UNICEF-TL, 2018).

Relativamente à Cooperação Portuguesa, entre 2011 e 2017, a ajuda evidenciou-se, sobretudo, através de três projetos: (i) o *Projeto dos Centros de Aprendizagem e Formação Escolar* (CAFE); (ii) o *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores* (2016-2018); e (iii) a *Capacitação em Língua Portuguesa na UNTL* (2015-2017). O projeto CAFE representou um custo total de 14.442.432

[2] The World Bank: Projects and Operations. Acedido em 23-11-2021. Disponível em: http://projects.worldbank.org/search?lang=en&searchTerm=&countrycode_exact=TP

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

euros, entre 2013 e 2016, e concretizou-se na construção e na reabilitação de infraestruturas, na manutenção e gestão das escolas, na promoção da língua portuguesa, na lecionação, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos (Camões, I.P., 2018). O *Projeto Formar Mais – Formação Contínua de Professores* (2016-2018) teve como focos o aperfeiçoamento linguístico e a formação científico-pedagógica dos docentes do 3.º ciclo do EB e do ES, assim como a formação dos diretores das escolas em gestão e administração escolar. O projeto teve um custo total de 6.893.876,85 USD, 23% do qual foi cofinanciado por Portugal (Camões, I.P. 2018). A *Capacitação em Língua Portuguesa na UNTL* (2015-2017), por seu turno, procurou "contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior em Timor-Leste e consolidação do português como instrumento para a aquisição e acesso ao conhecimento" (Camões, I.P., 2018, p.24).

No que respeita à Agência Australiana para o Desenvolvimento Internacional, em 2012, a agência deu continuidade ao programa anterior. Com relação ao futuro, no documento *Inquiry into Australia's relationship with Timor-Leste,* é assumido o compromisso de expandir a ação no setor, em parceria com as organizações multilaterais e com as ONG (AusAID, 2013, p.14).

Note-se, igualmente, a atuação da cooperação brasileira não só no prosseguimento da atribuição de bolsas como também na concretização do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (2004-2014). De entre a multitude de atividades realizadas destacam-se: (i) a docência e a codocência na Universidade Nacional Timor Lorosa'e; (ii) a coorientação e orientação de monografias; (iii) a formação contínua de professores; (iv) a realização de cursos de língua portuguesa; e (v) a colaboração com Universidades Privadas no ensino do português (IPEA, 2013).

3 Organizações Não Governamentais

Importa, por último, abordar o contributo das ONG na (re)edificação do sistema educativo, cingindo, porém, a observação aos projetos mais relevantes no âmbito desta investigação e os quais envolvem a CARE International, a PLAN International, a Fundasaun Alola, a Mary Mackillop International e a World Vision.

De entre as ações promovidas pela CARE Internacional destacam-se o *LAFAEK Project* e o *School Dropout Program*. O primeiro foi iniciado em 2001 com o intuito de divulgar os Direitos das Crianças, em língua tétum. Segundo relatório de avaliação externa do projeto, "the Lafaek magazine produced by the program created an extensive distribution system, reaching every school and quickly became very popular" (2010, p.1). Em 2004, o Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (ME-RDTL) estabeleceu uma parceria com a ONG "to augment the content of the original Lafaek magazine and to develop other levels of the magazine as curriculum support materials for primary schools" (2010, p.1). O LAFAEK magazine passou a abordar

> topics ranging from geography, language, health, culture and science to issues such as peace, international affairs and women's rights. Lafaek provided children a forum in which to voice their opinions and submit their own original stories and artwork. The magazine took three forms: Lafaek (for grades five to nine), Lafaek Prima (for grades three and four) and Lafaek Junior (for grades one and two). The Lafaek team also produced Lafaek Educator, a professional magazine distributed to 8,000 teachers. (CARE, 2012, p.41)

Entre 2004 e 2009, terão sido distribuídos cerca de 327.000 exemplares, contemplando mais de 280.000 estudantes e tornando-se um dos materiais didáticos mais utilizados e apreciados pelos docentes. A publicação e divulgação do LAFAEK terminou no final de 2010. O *School Dropout Program*, por sua vez, tem procurado identificar as causas do abandono escolar, sobretudo por parte das meninas, de modo a definir estratégias que reduzam as taxas observadas.

Já a PLAN Internacional tem trabalhado na educação pré-escolar, no EB e na educação inclusiva, procurando promover "inclusive, safe, healthy, child-friendly learning environments and improving the skills of parents and teachers to contribute to the development of children in Timor-Leste".[3]

Quanto à Fundasaun Alola, em 2001, inaugurou o *Programa de Educação e Alfabetização*, com o objetivo de proporcionar o acesso a uma educação de qualidade às mulheres e às crianças e assim

[3] PLAN International. Disponível em: https://plan-international.org/timor-leste/education-timor-leste

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

expandir as suas oportunidades. Com enfoque na melhoria das práticas pedagógicas, dinamiza ações de formação docente e desenvolve recursos didáticos suscetíveis de modelar as metodologias e a alfabetização. O relatório de 2017 descreve as atividades fomentadas no setor, a saber: (i) a atribuição de bolsas de estudo; (ii) a criação de bibliotecas móveis; (iii) a instituição de 120 escolas do ensino pré-escolar em dois dos municípios do país (Viqueque e Ermera); e (iv) a dinamização de ações de formação a docentes do ensino pré-escolar e do 1.º e 2.º ciclos de EB (Fundasaun Alola, 2017). Desde 2017, este programa conheceu uma forte expansão:

> 1) Continuing its scholarship support to students at primary, secondary school and university;
> 2) Providing support to primary school leaders and teachers through a professional learning and mentoring program;
> 3) Promoting the importance of reading within the community as whole and increasing children's interest and ability;
> 4) Developing opportunities for early learners through the Alternative Preschool Home-based and Centre-based in Viqueque and Ermera (Fundasaun Alola)[4].

e conta com colaboração do ME-RDTL, de outros parceiros de desenvolvimento e da comunidade.

À semelhança da CARE e da Fundasaun Alola, a Mary Mackillop International também tem trabalhado na promoção da alfabetização em língua tétum e na formação de professores. O relatório de avaliação de 2016, relativo ao *Mai Hatene Tetun Program*, implementado entre 2000 e 2015 neste âmbito, indica que este abrangeu aproximadamente 1.676 professores do EB de cerca de 369 escolas (públicas, católicas e privadas) e que a sua relevância é reconhecida tanto pelas entidades estatais, como pela CID e pelas comunidades locais (Mary Mackillop International, [MMI], 2016).

Com relação à intervenção da World Vision, a mesma tem incidido sobre a melhoria do acesso à educação. Para o efeito, as atividades da ONG abrangem as crianças de menos de cinco anos de idade e aquelas que frequentam o ensino primário e têm-se concentrado no apoio ao Governo e às comunidades "to develop culturally appropriate literacy training materials, and trained early childhood educators" (World Vision, 2017, p.13). Em 2017, as intervenções contaram com um orçamento de 549.173 USD, uma boa parte do qual proveio de doações efetuadas pelo Governo australiano.

4 Considerações finais

Depreende-se, do exposto, a presença de inúmeros atores no campo educativo e a realização de atividades idênticas e que muitas vezes se sobrepõem, afetando a eficácia da Ajuda. A este respeito, em 2011, o *Plano Estratégico Nacional da Educação* refere "uma comunicação e colaboração ineficaz entre os parceiros de desenvolvimento e o Ministério" (ME-RDTL, 2011, p.53). De acordo com o documento, isto resultou:

> a) no facto de a cooperação internacional estar pouco alinhada com as necessidades e prioridades do setor da educação; b) numa proliferação descoordenada de programas de formação de professores nas escolas (...); c) na pouca ou nenhuma coordenação e controlo do trabalho realizado pelas mais de 25 ONG nacionais e internacionais, muitas das quais estão envolvidas em atividades escolares sem o conhecimento ou autorização do Ministério (ME-RDTL, 2011, p.53)

Para melhorar a coordenação e a harmonização da cooperação, o Ministério criou a iniciativa Ação Conjunta para a Educação em Timor-Leste (ACETL), que reúne anualmente todos os intervenientes e apresenta como objetivos:

> 1. Promover o diálogo inclusivo e participativo entre todas partes interessadas do setor educativo.
> 2. Estabelecer um sistema liderado e implementado por Timor-Leste nas áreas do planeamento anual, da execução e da monitorização dos apoios concedidos pelos parceiros.

[4] Fundasaun Alola. Disponível em: http://www.alolafoundation.org/general.php?pageID=57

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3. Incentivar a harmonização e simplificação no sector da Educação, bem como promover a transparência, a confiança e a responsabilidade mútua na gestão por resultados.

(ME-RDTL, 2013, p.2)

Seguindo esta linha, em 2014, o ME-RDT solicitou à CID a atualização do mapa de parcerias. Segundo a informação disponibilizada pela ACETL, atenderam ao pedido o BM, a UNESCO, a UNFPA, a UNICEF, a AusAID, a cooperação brasileira, a CP, a NZAID, a USAID e cinco ONG (a CARE International, a ChildFund, a Mary Mackillop, a PLAN International e a World Vision).[5]

Referências

Australian Agency for International Development (2013). *Inquiry into Australia's relationship with Timor-Leste.* Canberra: AusAID.

Australian National Audit Office (2003). *Aid to East Timor. Australian Agency for International Development.* Canberra: Australian National Audit Office.

Camões, I.P. (2018). *Avaliação do programa de cooperação Portugal-Timor-Leste (2011-2017). Relatório final.* Lisboa: Camões, I.P.

CARE (2012). *ASIA impact report 2005-2010*." Genebra: CARE International.

CARE (2010). *External evaluation – Lafaek project.* n.l.: CARE International.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP). Projeto Político Pedagógico. Acedido em 23-11-2021. Disponível em: http://pqlp.pro.br/pagina-exemplo/projeto-politico-pedagogico/

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (2010). *Relatório de avaliação do Projecto de Reintrodução da Língua Portuguesa (PRLP) em Timor-Leste 2003-2009.* Leiria: ESECS-IPL.

Fundasaun Alola (2017). *2016 Annual report.* Díli: Foundasaun Alola.

Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste do Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Portuguesa (2000). *Programa indicativo da cooperação portuguesa para o apoio à transição de Timor-Leste 2000.* Lisboa: GCATTL-MNE-RP.

Gabinete do Comissário para o Apoio à Transição em Timor-Leste do Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Portuguesa (2001). *Timor-Leste, Relatório de actividades de 2000. Programa indicativo para 2001.* Lisboa: GCATTL-MNE-RP.

Independent Evaluation Group (2011). *Timor-Leste country program evaluation, 2000-2010.* Washington, WA: IEG, the World Bank Group.

Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (2013). *Cooperação brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2010*. Brasília: IPEA.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2011). *Cooperação portuguesa. Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento (1996-2010)*. Lisboa: IPAD.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2004). *Programa indicativo de cooperação. Portugal-Timor [2004-2007].* Lisboa: IPAD.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2008). *Programa indicativo de cooperação. Portugal-Timor [2007-2010].* Lisboa: IPAD.

Mary Mackillop International (2016). *Evaluation report: Process evaluation of Mary Mackillop International's tetum literacy & teacher training program*. n.l.: MMI.

Ministério da Educação da República Democrática de Timor Leste (2011). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030.* Díli: ME-RDTL.

Ministério da Educação da República Democrática de Timor-Leste (2013). *Termos de referência ação conjunta para a educação em Timor-Leste.* Díli: ME-RDTL.

[5] ACETL. Disponível em: http://www.moe.gov.tl/?q=ACETL

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009). *Timor-Leste. UNESCO country programming document 2009 – 2013*. Jakarta: UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2018). *Timor-Leste. UNESCO country strategy 2018 – 2021*. Jakarta: UNESCO.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002). *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor-Leste 2002: Ukun rasik a'an – O caminho à nossa frente.* Díli: PNUD.

United Nations Children's Fund (2010). *Evaluation of the UNICEF education programme in Timor-Leste 2003-2009.* UNICEF. New York.

United Nations Children's Fund (2018). *Quality education. ensuring quality education for every child.* Díli: UNICEF-TL.

World Bank (1999). *Report of the joint assessment mission.* Washington: World Bank.

World Bank (2004). *Timor-Leste: Education since independence from reconstruction to sustainable improvement.* Washington: World Bank.

World Vision (2017). *Timor-Leste. Annual report 2017.* Díli: World Vision Timor-Leste.

Webgrafia

Alola Foundation: http://www.alolafoundation.org/index.php

CARE International: https://www.care-international.org

Mary Mackillop: https://www.marymackilloptoday.org.au/who-we-are/our-story/

PLAN International: https://plan-international.org/timor-leste/education-timor-leste

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tendências e dinâmicas da atual cooperação internacional para o desenvolvimento

Current dynamics and trends in international development and cooperation

Susete Albino[0000-0001-5765-1857]

susetealbino@fcsh.unl.pt

CHAM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.

Resumo. Embora após a Segunda Guerra Mundial as grandes potências se tenham focado na reconstrução da Europa, a geopolítica global encontrava-se em metamorfose e as clivagens entre os países do Norte e do Sul acentuavam-se, pautando-se por fortes divergências ideológicas e pela emancipação dos países colonizados. Surgiram o Plano Marshall e a Organização do Tratado do Atlântico Norte. O primeiro com o objetivo de estimular a economia europeia e a segunda com o intuito de prevenir qualquer ataque armado. Despontaram, igualmente, uma nova aceção para a noção de *desenvolvimento*, que defendia a possibilidade de todas as nações poderem alcançar o desenvolvimento, e reivindicações de Ajuda por parte dos países do Sul, através da cooperação económica. Decorrente deste pensamento, estabeleceu-se uma correlação entre desenvolvimento e crescimento económico e instituíram-se teorias que, durante décadas, sustentaram a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e consignaram o desenvolvimento como um meio de resolução dos problemas do subdesenvolvimento. É inequívoco que este conjunto de elementos foi determinante na esfera da cooperação, que se intensificou em meados do século XX. Fruto da revisão da literatura, este texto traz os resultados da reflexão efetuada em torno (i) das perspetivas pioneiras do desenvolvimento, (ii) das premissas da cooperação internacional, (iii) das trajetórias e desafios contemporâneos do desenvolvimento, e (iv) dos desafios da atual cooperação internacional para o desenvolvimento.

Palavras-Chave: Cooperação Internacional, Desenvolvimento, Crescimento Económico, Desenvolvimento Humano, Ajuda Externa.

Abstract. Although after World War II the great powers focused on rebuilding Europe, global geopolitics was in metamorphosis and the cleavages between the countries of the North and the South were accentuated, based on strong ideological divergences and the emancipation of the colonized countries. The Marshall Plan and the North Atlantic Treaty Organization appeared. The first with the aim of stimulating the European economy and the second with the aim of preventing any armed attack. A new meaning for the notion of *development* also emerged, which defended the possibility of all nations being able to achieve development and claims for Aid by the countries of the South, through economic cooperation. As a result of this thought, a correlation was established between development and economic growth and theories were instituted that, for decades, supported International Cooperation for Development and established development as a means of solving the problems of underdevelopment. It is unequivocal that this set of elements was decisive in the sphere of cooperation, which intensified in the mid-twentieth century. Resulting from the literature review, this paper brings the results of the reflection carried out on (i) the pioneering perspectives of development, (ii) the premises of international cooperation, (iii) the trajectories and contemporary challenges of development, and (iv) the challenges of current international cooperation for development.

Keywords: International Cooperation, Development, Economic Growth, Human Development, Foreign Aid.

Este texto apresenta parte dos resultados da tese de doutoramento da autora: Albino, S. (2020), Políticas educativas, cooperação e desenvolvimento em Timor-Leste (2002-2015). Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL), Lisboa, Portugal.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Perspetivas pioneiras do desenvolvimento

Assume-se que o desenvolvimento tenha conquistado relevância na História Ocidental e no pensamento dos economistas clássicos desde o século XVIII. Porém, é após a Segunda Guerra Mundial que adquire uma posição central na esfera das relações entre os Estados e motiva a emergência de um campo específico de estudo: a economia do desenvolvimento (Assidon, 2002; Azoulay, 2002; Rist, 2013; Moreira & Crespo, 2012; Treillet, 2015). Esta, de acordo com Todaro & Smith (2009), não deve ser confundida nem com a economia "neoclássica" moderna dos países capitalistas, nem com as economias "marxistas" dos países socialistas. A economia do desenvolvimento diz respeito às "economics of contemporary poor, underdeveloped Third World nations with varying ideological orientations, diverse cultural backgrounds, and very complex yet similar economic problems that usually demand new ideas and novel approaches" (p.7).

As leituras realizadas no sentido de compreender a quem se atribui a origem desta área sugerem a inexistência de consenso na esfera da investigação. Todavia, outorga-se à obra de Adam Smith, *A riqueza das* nações, editada em 1776, o primeiro esboço de uma teoria do desenvolvimento. O economista procurou identificar a natureza e a causa da riqueza das nações, evocando o desenvolvimento como um fenómeno espontâneo e natural, essencialmente assegurado pela divisão do trabalho. Na sua ótica, esta impulsiona a expansão dos mercados, através do aumento da produtividade e da diminuição dos custos de produção, e conduz impreterivelmente ao desenvolvimento. Assinala, igualmente, que a riqueza das nações resulta do volume de bens e serviços que estas produzem e que a conquista do desenvolvimento presume a consecução de um determinado número de etapas. Defensor do liberalismo económico, afirma que o estabelecimento de vínculos comerciais entre países pode ocasionar ganhos para todos, desde que cada um dos envolvidos se foque na produção do(s) bem(ns) em que consegue alcançar maior produtividade (vantagem absoluta) (Assidon, 2002; Azoulay, 2002).

No seguimento da sua investigação, David Ricardo, em *Princípios de economia política e de tributação*, publicado em 1817, propõe a teoria das vantagens comparativas ou relativas. O seu entendimento afasta-se do anterior no facto de a vantagem absoluta não se afigurar como fator *sine qua non* do enriquecimento e desenvolvimento. Para o autor, qualquer país pode beneficiar da liberalização do comércio e da competitividade dos mercados desde que se distinga na produção de um bem específico e que o produza ao mais baixo custo (Assidon, 2002; Azoulay, 2002; Moreira & Crespo, 2012).

Alguns anos mais tarde, em 1841, Friedrich List, na obra *Sistema nacional da economia política,* identifica o nível das forças produtivas como o fator principal do desenvolvimento e sustenta que este varia em função da relação existente entre as forças produtivas agrícolas e industriais. List advoga que quanto mais harmoniosa for a relação entre ambas mais elevado é o nível das forças produtivas. É este equilíbrio que conduz ao desenvolvimento. O economista preconiza também a instauração de medidas protecionistas pelos países mais pobres (Assidon, 2002; Azoulay, 2002; Treillet, 2015).

Em 1848, John Stuart Mill resgata, em *Princípios de economia política*, a premissa alusiva aos diferentes ritmos de desenvolvimento dos países e delineia um esquema ilustrativo da evolução histórica das sociedades. A sua conceção afasta-se das precedentes ao sustentar que, no decorrer da sua evolução, a riqueza apresenta taxas de crescimento distintas, formas diferenciadas e uma repartição diversificada. Mill defende, igualmente, que as fortes estruturas político-administrativas condicionam o seu desenvolvimento. Para ultrapassar a estagnação secular que as particulariza, sugere, entre outros, que (i) os rendimentos provenientes das rendas da terra sejam colocados ao dispor da coletividade; (ii) o regime salarial seja abolido; (iii) se proceda a uma regulamentação dos horários laborais; e que (iv) as heranças sejam tributadas (Assidon, 2002; Azoulay, 2002).

Já no início do século XX distinguem-se os trabalhos de Joseph Schumpeter, dedicados ao capitalismo como processo e como sistema e na análise da evolução económica. A sua reflexão destaca-se num artigo de 1932, intitulado *Entwicklung* (*Desenvolvimento*), no qual questiona a própria essência do desenvolvimento. Na sua ótica, este deve ser compreendido como a transição de um nível normativo do sistema económico para um novo estádio, impossível de decompor em sequências contáveis. Para Azoulay (2002), a conceção do economista reflete, em parte, a atual distinção entre crescimento económico e desenvolvimento, entre acréscimo quantitativo da economia e a sua transformação qualitativa. Em larga medida, poder-se-á afirmar que o entendimento de Schumpeter identifica o crescimento como um processo gradual do aumento dos benefícios resultantes do fabrico de artigos idênticos com recurso a métodos de produção semelhantes. O desenvolvimento, por sua vez,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

emerge como decorrente do fabrico de artigos originais e da génese de novos mercados, ambos indutores de modificações na estrutura de mercado existente. Ou seja, emana da rutura do estado de equilíbrio que perdurava no nível antecedente e requer a adaptação do mercado a uma nova realidade.

Anos mais tarde, sobressaem os contributos de Harrod (1939) e Domar (1947), cujos modelos identificam a taxa de crescimento do rendimento como imprescindível ao desenvolvimento. A perspetiva dos autores aponta um objetivo de crescimento específico e, consequentemente, a planificação das taxas de poupança e de investimento. O crescimento em equilíbrio requer a utilização do capital nacional e um equilíbrio entre poupança e investimento. Como tal, no caso particular dos países mais pobres, sempre que a taxa de poupança nacional não atinge o nível ambicionado, impõe-se o recurso ao apoio externo (Azoulay, 2002; Treillet, 2015).

2 Premissas da cooperação internacional

Após a Primeira Guerra Mundial, o fortalecimento das relações políticas e económicas impulsionaram a cooperação internacional e conduziram à instituição, a 25 de janeiro de 1919, da Sociedade das Nações (SDN). Com a sua criação, procurava-se reconhecer a existência de um órgão democrático onde pudessem ser discutidos os interesses e os diferendos dos Estados, de modo a evitar novas guerras. A despeito de a SDN apresentar um carácter universal, os EUA não ratificaram o Tratado de Versalhes, optando por não integrar a organização. Paralelamente, esta revelava como incongruência a legitimação dos impérios coloniais (Rist, 2013).

As fragilidades da SDN e o eclodir da Segunda Grande Guerra incitaram, *a posteriori*, a concretização de um conjunto de ações internacionais, de entre as quais se destacam: (i) a conferência internacional que decorreu em Bretton Woods e que motivou a constituição do grupo do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional; (ii) a conferência internacional realizada a 26 de junho de 1945, em São Francisco, durante a qual foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), que substituiu a então extinta SDN; e (iii) a formação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a 16 de novembro de 1945.

O final da Segunda Guerra Mundial intensificou, no hemisfério norte, as divergências ideológicas que opunham o Bloco Soviético ao Bloco Ocidental e que viriam a desencadear a Guerra Fria. Já no hemisfério sul e no oriente, foi instituída a Liga dos Países Árabes (1945) e apareceram os primeiros países independentes (a Indonésia, em 1945 e a Índia, em 1947).

As grandes potências concentravam as suas preocupações na reconstrução da Europa e na estabilidade política. Surgiram então: (i) o Plano Marshall (1947), com o intuito de estimular a economia europeia; (ii) a Organização Europeia de Cooperação Económica – OECE (1948), com o propósito de gerir o Plano Marshall; (iii) a Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO), a fim de prevenir qualquer ataque armado: e (iv) o Programa Ampliado de Assistência Técnica, pela ONU (1949). Com relação a este último, note-se que agregava fundos provenientes dos países membros e tinha como missão proporcionar assistência técnica às nações mais pobres, através do envio de técnicos especializados, da atribuição de bolsas e da formação de quadros superiores.

Foi neste contexto que, com a leitura do Ponto IV do discurso de tomada de posse do Presidente norte-americano Harry Truman, em 1949, despontou o entendimento de uma nova forma de cooperação, a cooperação para o desenvolvimento:

> (…) Fourth, we must embark on a bold new program for making the benefits of our scientific advances and industrial progress available for the improvement and growth of underdeveloped areas. More than half the people of the world are living in conditions approaching misery. Their food is inadequate. They are victims of disease. Their economic life is primitive and stagnant. Their poverty is a handicap and a threat both to them and more prosperous areas. For the first time in history, humanity possesses the knowledge and skill to relieve the suffering of these people. (...) I believe that we should make available to peace-loving peoples the benefits of our store of technical knowledge in order to help them realize their aspirations for a better life. And, in cooperation with other nations, we should foster capital investment in areas needing development. (…). (Truman, 1949)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Simultaneamente, a conceção das relações Norte-Sul transitou de uma oposição entre "países colonizadores/países colonizados", para a dicotomia "países desenvolvidos/países subdesenvolvidos".

Como corolário da dialética vigente, teve lugar, em abril de 1955, na Indonésia, uma conferência internacional que reuniu um grande número de países considerados subdesenvolvidos. De entre os temas abordados, distinguem-se duas reivindicações: (i) uma de índole política – que invoca a libertação dos países ainda colonizados e o respeito da *Carta das Nações Unidas*, e (ii) uma de natureza económica – que apela ao apoio ao desenvolvimento dos países do Sul, através da cooperação económica. Na sua sequência, ocorreu, em dezembro de 1960, a Convenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e, em 1961, nasceu a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), que viria a adquirir uma dimensão mundial. Foi estabelecido o Comité de Ajuda para o Desenvolvimento (CAD), que, instaurado pela OCDE, marcou "a consagração e o reconhecimento oficial pelas instâncias internacionais do desenvolvimento ajudado e planeado do exterior" (Afonso & Fernandes, 2005, p.24). O CAD assumiu a responsabilidade de lidar com as questões da cooperação para o desenvolvimento.

3 Trajetórias contemporâneas do desenvolvimento

Os paradigmas do desenvolvimento foram-se modificando em sincronia com a evolução do conhecimento, com os efeitos das políticas concretizadas e com as crises económicas que marcaram a esfera global após a Segunda Grande Guerra. No que respeita a estas últimas, relembram-se (i) a crise do petróleo (nos anos de 1970), que exigiu um investimento reforçado dos países e a reconversão industrial das economias; (ii) a crise das bolsas asiáticas (no final dos anos de 1980), decorrente da emergência dos «dragões e tigres asiáticos» e das «bolhas» especulativas do setor imobiliário e da construção civil; e (iii) a crise financeira e das dívidas soberanas, que teve início em 2008 nos EUA e se define por movimentos especulativos, por um sistema financeiro desregulado, por bolhas imobiliárias e pelo acréscimo das dívidas soberanas (Ferreira, Faria, & Cardoso, 2015). É na sequência destas crises que as instituições de Bretton Woods conquistam um lugar de destaque, com a concessão de financiamento aos países em dificuldade. Contudo, os resultados alcançados foram, na maioria, contrários aos ambicionados.

A constatação generalizada de que os modelos defendidos não promoviam o desenvolvimento, aliada à crise financeira e das dívidas soberanas e à exigência de modelos alternativos por parte dos países do Sul motivaram a emergência de novos entendimentos do desenvolvimento. Amaro (2003) categoriza-os em "três fileiras distintas": (i) a "fileira ambiental", que integra o desenvolvimento sustentável; (ii) a "fileira das pessoas e das comunidades", na qual se enquadram o desenvolvimento local e participativo; e (iii) a "fileira dos Direitos Humanos e da dignidade humana", que encerra o desenvolvimento humano e o desenvolvimento social.

O desenvolvimento sustentável ganha expressão em junho 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Cimeira da Terra, realizada no Rio de Janeiro, e decorre da tomada de consciência da relevância da dimensão ambiental no desenvolvimento. A noção é oficialmente aceite e torna-se o sustentáculo da cooperação internacional (Amaro, 2003).

Com relação ao desenvolvimento local e ao desenvolvimento participativo, estes decorrem do conceito de desenvolvimento comunitário adotado pelos técnicos das agências da ONU, que o apresentam como alternativa ao paradigma vigente. Assente no entendimento de que as sociedades só se transformariam se essa fosse a sua aspiração, passou a defender-se a participação direta dos mesmos nos projetos. O termo terá conhecido diversas reformulações, de entre as quais vingaram as de desenvolvimento local e de desenvolvimento participativo. Para Amaro (2003), o desenvolvimento local expressa "o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente das suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse processo e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e das respostas" (p.57). O modelo valoriza o papel e as competências das populações e tem conhecido uma grande aceitação pelas organizações multilaterais e pelos organismos de cooperação bilateral.

O desenvolvimento participativo, por sua vez, apesar de ligado ao desenvolvimento local, foca-se "na adoção de uma metodologia participativa nos processos de mudança e de melhoria das condições de vida das populações, desde a conceção e decisão à avaliação, passando pela execução, direção e

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

acompanhamento, implicando a afirmação plena da cidadania, nos seus direitos e deveres" (Amaro, 2003, p.57). Tal perceção do desenvolvimento recebeu uma forte anuência por parte das ONG, por conciliar cidadania e capacitação.

No que se refere ao desenvolvimento humano, considera-se que as propostas teóricas e os estudos que estão na sua origem remontam aos anos de 1960, com a teoria do capital humano, com os trabalhos de Perroux, no âmbito da "économie de l'homme", e com a imposição, uma década depois, da satisfação das "necessidades básicas" por responsáveis de organizações internacionais.

Relativamente à teoria do capital humano, esta havia realçado os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" e defendido que os conhecimentos, a capacidade e a experiência das pessoas as tornava economicamente mais produtivas. Logo, que o capital humano era essencial ao desenvolvimento das Nações. O contributo de Perroux (1964), por seu turno, incidiu sobre a premência de o "desenvolvimento" ser entendido como a "combinaison des changements mentaux et sociaux qui rendent la nation apte à faire croître, cumulativement et durablement son produit réel global" (p.155).

Com respeito às "necessidades básicas", o conceito foi utilizado pela primeira vez em 1972 por McNamara, então presidente do BM, durante um discurso perante o Conselho de governadores da instituição, quando exortou os Governos dos países em desenvolvimento a atribuir maior atenção "aux besoins humains plus essentiels, c'est-à-dire à améliorer la nutrition, le logement, la santé, l'éducation et l'emploi de leurs populations" (McNamara, 1972, citado por Rist 2013, p.289). Já em 1976, a Organização Internacional do Trabalho recuperou a noção e instituiu-a como um conjunto de necessidades fundamentais para todos os habitantes do planeta. As "necessidades básicas" não se restringiam, portanto, a bens materiais e incluíam elementos de cariz político, como os serviços de saúde, a educação, o direito ao emprego e a igualdade de direitos.

No seguimento desta linha, em 1990, o PNUD disseminou o conceito de "Desenvolvimento Humano", que definiu como um processo que conduz "à l'élargissement des possibilités offertes à chacun. Vivre longtemps et en bonne santé, être instruit et avoir accès aux ressources nécessaires pour jouir d'un niveau de vie convenable sont les plus importantes. S'y ajoutent la liberté politique, la jouissance des droits de l'homme et le respect de soi" (UNDP, 1990, p.10). A nova perspetiva, aliada à ambição de uma relativização da importância do crescimento económico como forma de medir a qualidade de vida das populações, está na origem do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual envolve três dimensões: (i) uma vida longa e saudável, medida pela esperança de vida à nascença; (ii) a capacidade de adquirir conhecimento, medida pela média de anos de escolaridade e anos de escolaridade esperados; e (iii) a capacidade de atingir um nível de vida digno, medido pelo rendimento nacional bruto *per capita*. Desde a sua emergência, conheceu diversas reformulações. Ao IDH foram acrescentados quatro outros índices: (i) o IDH Ajustado à Desigualdade, que alinha o IDH com o grau de desigualdade de cada país; (ii) o Índice de Desenvolvimento Humano por Género, que compara valores de IDH femininos e masculinos; (iii) o Índice de Desigualdade de Género, que destaca a capacitação das mulheres; e (iv) o Índice de Pobreza Multidimensional, que mede dimensões de pobreza não relacionadas com o rendimento.

Observando a aceção constante no *Human Development Report 2016 – Human development for everyone*, atualmente o desenvolvimento humano é concebido como um processo

> of enlarging people's choices. But human development is also the objective, so it is both a process and an outcome. Human development implies that people must influence the processes that shape their lives. In all this, economic growth is an important means to human development, but not the end. Human development is the development of the people through building human capabilities, by the people through active participation in the processes that shape their lives and for the people by improving their lives. It is broader than other approaches, such as the human resource approach; the basic needs approach and the human welfare approach. (UNDP, 2016, p.2)

Depreende-se que os contornos que foi adquirindo colocam, atualmente, o Homem no centro das preocupações e instituem o seu bem-estar como objetivo do desenvolvimento. Sincronicamente, compreende-se que os indivíduos conquistaram um papel ativo na prossecução desse bem-estar, ao poderem influenciar os processos que moldam as suas vidas. Note-se, também, a advertência para o facto de o crescimento económico se afigurar relevante, mas não o fim em si.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Por último, o desenvolvimento social discute-se durante a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Social, organizada em Copenhaga pela ONU, em 1995. Decorrente dos compromissos sociais veiculados pelo desenvolvimento humano, sendo referido como "o processo de garantia de condições mínimas, bem como de promoção da dimensão social do bem-estar, por parte dos responsáveis dos vários países e organizações internacionais" (Amaro, 2003, p.59), com o intuito de comprometer os Estados-membros a garantir níveis de bem-estar mínimos às suas populações.

4 Desafios da atual cooperação internacional para o desenvolvimento

As mudanças resultantes do final da Segunda Grande Guerra foram decisivas no quadro da intensificação da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) e determinaram os seus "alicerces", firmados em 1961, com a criação do CAD. De facto, a sua génese propiciou a planificação das primeiras diretrizes do apoio e definiu "os procedimentos e práticas dos doadores por forma a melhorar a eficácia da Ajuda e a coordenação de esforços e recursos internacionais a favor dos países recetores" (Afonso & Fernandes, 2005, p.51). A Ajuda converte-se numa obrigação de índole moral.

Este preceito foi consolidado em 1970, com a recomendação da Assembleia Geral da ONU, que precisou que os países dadores deviam reservar 1% do PIB à Ajuda, dos quais 0,7% se destinariam à Ajuda oficial. A adoção deste valor percentual teve como suporte a determinação da Ajuda Pública ao Desenvolvimento instituída pelo CAD (A instituição da APD pelo CAD permite distinguir estas verbas dos restantes fluxos de financiamento oficiais, nos quais se inscrevem, entre outros, os empréstimos e os créditos à exportação.) em 1969 e constitui a parcela mais importante do financiamento do desenvolvimento, procedente de fluxos públicos oficiais. Para além dos fluxos referidos, o financiamento do desenvolvimento integra presentemente donativos de ONG e fluxos privados. Os primeiros são canalizados para os países como donativos particulares e sem fins lucrativos. Já os segundos assumem a forma de transações financeiras efetuadas por empresas ou indivíduos.

A compreensão do desenvolvimento como uma preocupação comum e de responsabilidade partilhada colocou novos desafios à CID, particularmente no que se refere ao financiamento e aos modelos teóricos e operacionais. Reforçando o mencionado, considera-se que os paradigmas práticos que orientaram a CID, entre 1960 e o início do novo milénio, se pautaram por uma conceção economicista do desenvolvimento. O paradigma dos projetos setoriais materializado, até finais de 1970, sob a forma de doações e de empréstimos, concebia que os intervenientes eram "capazes de absorver a ajuda internacional em capital financeiro e humano e aproximar-se dos modelos ocidentais afastando-se dos intervenientes tradicionais detentores de um capital socialmente desapropriado" (Sangreman & Santos, 2012, p.7). Contudo, a insuficiência deste modo de canalizar fundos levou a que, no início dos anos de 1980, os intervenientes adotassem as teses neoclássicas concretizadas em empréstimos para ajustamento setorial e estrutural (paradigma do ajustamento estrutural). Porém, esta alteração não permitiu atingir os objetivos ambicionados, verificando-se, ao invés, um aumento das desigualdades.

O insucesso de ambos originou "um conjunto de propostas de alteração da necessidade financeira da Ajuda, bem como do conhecimento sobre a metodologia a adotar para que a CID fosse mais eficaz" (Sangreman, 2009, p.20). Dos trabalhos realizados destaca-se a relevância de os atores dominantes cederem parte do seu poder a outros participantes, sobretudo aos beneficiários e a atores não estatais. Esta acabou por se materializar na Conferência Mundial sobre Financiamento para o Desenvolvimento, em 2002, com a Declaração de Monterrey, e nas Reuniões de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda, colocando a eficácia da Ajuda no centro do debate internacional. Com relação à Declaração de Monterrey, salienta-se o facto de a mesma ter instituído como sexta área fundamental à CID o aumento da "coerência das estruturas financeiras mundiais e regionais e promover a justa representação dos países em desenvolvimento no processo de tomada de decisões ao nível internacional". Reconhece, igualmente, (i) que a CID deve ser uma parceria global; (ii) que "a principal responsabilidade pelo incremento do desenvolvimento é da competência dos Governos dos próprios países"; e (iii) que "os países pobres não podem alcançar as metas, ou seja fazer progressos significativos nesse sentido, sem a cooperação e o apoio da comunidade internacional" (Afonso & Fernandes, 2005, pp.11-12).

A despeito do indicado, importa, ainda, observar os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma vez que a literatura consultada considera que materializam os desafios de um mundo cada vez mais global e desigual. No que toca aos

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

ODM, acredita-se que a sua aprovação constituiu um passo memorável para um desenvolvimento assente na persecução de objetivos de interesse universal. Apresentando metas concretas e mensuráveis, os ODM tornaram-se referência para "a avaliação de políticas, de projetos, dos avanços e retrocessos dos países e das regiões em algumas áreas-chave do Desenvolvimento" (Ferreira, 2013, p.8). Não obstante, embora o balanço geral das metas definidas para cada um dos ODM permita apontar aspetos positivos e negativos, estes assentaram em números genéricos, impossibilitando, crê-se, a identificação das diferenças persistentes entre países e dentro dos próprios países. A esta falha acrescem outras que Ferreira (2013) agregou em quatro grupos: o facto de os ODM (i) apenas refletirem uma visão parcial do desenvolvimento, ao não equacionarem questões como a paz e a segurança, a governação e os direitos humanos; (ii) serem restritivos, ao agruparem problemáticas complexas e multidimensionais num número reduzido de metas e ao não instituírem interligações entre eles; (iii) não expressarem uma responsabilidade universal; e (iv) apenas medirem resultados diretos e não impactos.

As inovações introduzidas com a Agenda 2030 espelham uma visão mais ampla do desenvolvimento, ao deixarem de se focar nos países mais pobres e ao incorporarem as dimensões económica, social e ambiental. No que ao caráter universal da Agenda 2030 diz respeito, este requer diálogo e um maior empenho por parte dos atores. Logo, pressupõe o estabelecimento de parcerias internas e externas (muitas delas assentes na solidariedade) e a ideia de que todos têm um papel a desempenhar na delineação, planificação, aprovação, operacionalização, monitorização e avaliação de projetos e de políticas. Ora, se por um lado a universalidade dos ODS os converte num instrumento coletivo de luta contra os problemas globais e de aprendizagem, por outro exige que os Estados e os restantes envolvidos estejam alinhados na respetiva conceptualização.

5 Considerações finais

A reorganização da arquitetura da CID, decorrente das transformações observadas, teve, como sublinham Ferreira, Faria & Cardoso (2015), "implicações profundas nas formas de "fazer cooperação", de pensar estrategicamente sobre qual o contributo de cada ator para o desenvolvimento e sobre as opções ao dispor de cada país para aproveitar as suas vantagens comparativas" (p.17).

As modificações geopolíticas e económicas, resultantes do rápido desenvolvimento das denominadas economias emergentes, levaram a que os países nestas circunstâncias assumissem uma conduta distinta da vigente, passando de meros recetores de ajuda a países simultaneamente recetores e dadores. De facto, verifica-se que conquistaram um papel significativo noutros países em desenvolvimento e que concebem o financiamento canalizado para esses países não como ajuda ao desenvolvimento, mas sim como "a expressão da solidariedade entre iguais, a existência de benefícios mútuos, a rejeição das condicionalidades políticas e a horizontalidade dessa cooperação" (Ferreira, Faria, & Cardoso, 2015, p.17).

Estas alterações sistémicas, aliadas à nova Agenda Global para o Desenvolvimento, materializaram-se numa partilha de responsabilidades entre dadores e beneficiários (doravante considerados parceiros), na diversificação e no aumento das fontes de financiamento e na expansão dos modelos de cooperação.

Referências

Afonso, M., & Fernandes A.P. (2005). *abCD introdução à cooperação para o desenvolvimento.* Lisboa: IMVF e Oikos.

Amaro, R. (2003). Desenvolvimento – Um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos, 4*, 35-70.

Assidon, E. (2002). *Les théories économiques du développement* (3ème éd.). Paris: La Découverte.

Azoulay, G. (2002). *Les théories du développement. Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Domar, E.D. (1947). Expansion and employment. *The American Economic Review, 37(1)*, 34-55.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Ferreira, P. (2013). *A agenda pós-2015 para o desenvolvimento: Da redução da pobreza ao desenvolvimento inclusivo?* Lisboa: IMVF.

Ferreira, P., Faria, F., & Cardoso F. (2015). *O papel de Portugal na arquitetura global do desenvolvimento. Opções para o futuro da cooperação portuguesa.* Lisboa: Camões, I.P. e IMVF.

Harrod, R.F. (1939). An essay in dynamic theory. *Economic Journal, 49(193),* 14-33.

List, F. (2006). *Sistema nacional da economia política*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

McNamara, R. (1972). Address to the Board of Governors – Speech. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33328

Mill, J. S. (2019). *Princípios de economia política.* LeBooks Editora.

Moreira, S., & Crespo, N. (2012). Economia do desenvolvimento: Das abordagens tradicionais aos novos conceitos de desenvolvimento. *Revista de Economia*, *38 (2)*, 25-50.

Perroux, F. (1964). *L'économie du XXème siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ricardo, D. (2015). *Princípios de economia política e de tributação* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rist, G. (2013). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale* (4.ème éd.). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Sangreman, C. (2009). A teoria da cooperação internacional para o desenvolvimento e o estado da arte da cooperação portuguesa. *CEsA – Coleção Documentos de Trabalho, 80*. Disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/80.pdf

Sangreman, C., & Santos T. (2012). *Os paradigmas de conhecimento sobre a cooperação internacional para o desenvolvimento e a evolução do papel da sociedade civil em Portugal.* CesA-ISEG: WP 108/2012.

Smith, A. (2016). *A riqueza das nações II* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, A. (2014). *A riqueza das nações I* (7.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Todaro, M., & Smith, S. (2009). *Economic development* (10.th ed.). Edinburgh: Pearson Education.

Treillet, S. (2015). *Économie du développement* (3.ème éd.). Paris: Armand Colin.

Truman, H. (1949). *Truman inaugural address.* Disponível em: https://www.trumanlibrary.gov/library/public-papers/19/inaugural-address

United Nations Development Programme (2016). *Human Development Report 2016: Human development for everyone.* New York: UNDP.

United Nations Development Programme (1990). *Rapport mondial sur le Développement Humain 1990.* New York: UNDP.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Linguagem Musical: função pedagógico-didática e cívico-social

Musical language: pedagogical-didactic and civic-social function

Maria Beatriz Licursi[1] [0000-0002-0416.9351], Levi Leonido[2] [0000-0001-6603-034X], Elsa Morgado[3] [0000-0002-36537876]

musicafeliz@terra.com.br,levileon@utad.pt,emorgado@ucp.pt

[1]Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

[2]Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/CITAR, Portugal.

[3]Universidade Católica Portuguesa/CEFH, Portugal.

Resumo. Tradicionalmente, o ensino da música está desvinculado da prática musical por atomizar os conteúdos das diferentes disciplinas e, consequentemente, dificultar a compreensão do discurso musical como um todo e dos diferentes elementos que o compõem. Segundo a tradição hegeliana, a dialética é um processo de transformação em que dois opostos, tese e antítese, são resolvidos em uma forma superior ou síntese. Este artigo teve o objetivo de apresentar uma revisão de literatura narrativa sobre a função didático-pedagógica-social da linguagem musical. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e os dados foram interpretados pelo método qualitativo. Concluiu-se que olhar para a educação musical avistando suas funções didáticas-pedagógicas-sociais é uma forma de compreender que é necessário sempre inovar nas metodologias de ensino, fazendo que o conteúdo se constitua para os alunos uma fonte de aprendizagem significativa. Muitas instituições de ensino constroem obstáculos que impedem a realização de um verdadeiro processo de transformação da educação musical, não se trata de continuar a interpretar a realidade, seja do ponto de vista psicológico, sociológico ou educacional; a questão é transformá-lo a partir de uma análise de fatos concretos em situações concretas, ou seja, dentro dos quadros referenciais em que as pessoas estão imersas.

Palavras-Chave: Linguagem musical, Educação cívica e social, Aprendizagens, Brasil.

Abstract. Traditionally, the teaching of music is disconnected from musical practice by atomizing the contents of different disciplines and consequently hindering the understanding of musical discourse as a whole and the different elements that compose it. According to the Hegelian tradition, dialectics is a process of transformation in which two opposites, thesis and antithesis, are resolved into a higher form or synthesis. This article aimed to present a narrative literature review on the didactic-pedagogical-social function of musical language. A literature search was conducted and the data were interpreted by the qualitative method. It was concluded that looking at music education sighting its didactic-pedagogical-social functions is a way of understanding that it is always necessary to innovate in teaching methodologies, making the content constitute for the students a source of meaningful learning. Many educational institutions build obstacles that prevent the realisation of a true process of transformation of music education, it is not a matter of continuing to interpret reality, whether from a psychological, sociological or educational point of view; the issue is to transform it from an analysis of concrete facts in concrete situations, i.e. within the referential frameworks in which people are immersed.

Keywords: Musical language, Civic and social education, Learning, Brazil.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

O ensino da música está desligado da prática musical por assim dizer, fragmentar os conteúdos das diferentes disciplinas e, como consequência, dificultar a o entendimento do discurso musical como um todo e dos diferentes elementos que o constituem. Considerando a tradição hegeliana, podemos destacar a dialética como um procedimento de mudança, do qual fazem parte dois opostos (tese e antítese), podendo estes serem decididos/resolvidos considerando uma forma superior ou síntese (Araújo, 2019).

O idealismo objetivo hegeliano foi superado pela dialética materialista que consiste em analisar os aspetos e elementos contraditórios de uma realidade objetiva, bem como as conexões entre eles, a fim de estabelecer sua unidade em todo o seu movimento. Levando em conta este conceito, e com base no que foi expresso, tanto a articulação dos elementos da música em conjuntos como a sua vinculação com ações e comportamentos do cotidiano permitem perceber as sensações e funções que os indivíduos desenvolvem no dia a dia e relacioná-los às especificidades musicais (Araújo, 2019).

A dialética revela aspetos usualmente esquecidos e errôneos, produto de conceções pedagógicas, cuja consequência tem sido fornecer informações parciais não relacionadas a um contexto musical específico. Basta pegar um texto tradicional de teoria musical para perceber que a informação é abordada a partir do plano melódico sem levar em conta o plano harmónico (Penna, 2018).

Esta cisão implica desconhecimento dos componentes do discurso musical, problema que perpassa as estruturas curriculares dos diferentes níveis de ensino, fundamentalmente da formação inicial ou básica de instituições públicas e privadas. Em contraposição a essa conceção, o eixo do processo de aprendizagem deve se constituir na relação dialética entre os diferentes elementos técnicos que interagem no discurso musical (Penna, 2018). Dessa forma, qual conteúdo ensinar, seu sequenciamento e desenvolvimento e como abordá-los são aspetos de um mesmo processo.
Esse artigo tem o objetivo de apresentar uma revisão de literatura narrativa (Segura-Munõz et al., 2002) sobre a função didático-pedagógico-social da linguagem musical.

2 O ensino da linguagem musical: funções

2.1 Função didática

O ensino tradicional, separa o melódico do harmónico, no caso de dois elementos da mesma unidade, do mesmo conjunto, o que impede o aluno de apreender o verdadeiro sentido da frase musical, é preciso sempre inovar nos métodos de ensino refletindo sobre os objetivos da educação musical. Nessa seara, a seguir será apresentada a função didático-pedagógico-social da linguagem musical (Schambeck, Figueiredo, & Beineke, 2019).

O ensino da linguagem musical deve buscar sempre inovar acompanhando as necessidades da sociedade e dos alunos para quem os ensinamentos estão sendo direcionados. O processo de aprendizagem deve se constituir na relação dialética entre os diferentes elementos técnicos que interagem no discurso musical. Com base neste critério, a aprendizagem musical deve ser concebida tendo em conta o aspeto criativo como o nervo motor que permite o acesso ao conhecimento (Silva & Zille, 2020).

Portanto, a abordagem metodológica deve enfatizar este aspeto, uma vez que permite fixar o conhecimento através do jogo livre de ideias musicais, proporcionando ao aluno as ferramentas conceituais necessárias para utilização em produtos musicais de sua própria fatura. O ponto culminante do resultado desta tarefa é a realização ou composição de diferentes trabalhos, a partir de diretrizes que norteiam a construção dos trabalhos, considerando de forma especial a etapa do processo de aprendizagem de cada nível e de cada grupo (Penna, 2018).

No decorrer das aulas, os alunos devem executar e gravar as peças que compuseram com os instrumentos que estudam na escola. A audição em aula de cada uma das obras permite-nos analisar os diferentes recursos técnicos, tomando como parâmetro as mesmas instruções de elaboração, o que nos permite perceber como cada uma utilizou os recursos. Por fim, a aplicação direta no instrumento e a encenação em um treinamento musical relacionado à prática em grupo fecham esta etapa do processo de aprendizagem (Mateiro & Ilari, 2016).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2.2 Função pedagógica

A linguagem musical é a disciplina que estuda os signos com os quais a música é representada. Além disso, é um todo, pois abrange a forma de captar a altura dos sons, sua duração, a forma como soam, a velocidade com que devem ser executados e qualquer outro aspeto relevante relacionado ao som e à música (Penna, 2018). No entanto, não podemos ver a música como algo exclusivamente teórico, nem como um impedimento à interpretação de canções / obras aprendidas de cor, nem como um impedimento ou bloqueio ao desenvolvimento da criatividade musical, improvisação, etc. A função pedagógica da linguagem musical deve ser sempre servir de base para a aplicação prática. Na verdade, a própria notação musical surgiu da necessidade de escrever música para que perdurasse e pudesse ser interpretada e compreendida em qualquer nação e época (Araújo, 2019).

O importante deve ser sempre que os alunos não apenas desenvolvam a representação escrita e a compreensão da leitura musical, mas também desenvolvam a capacidade auditiva, a escuta, a discriminação auditiva, a construção musical, a criatividade, etc (Penna, 2018). De todos esses aspetos surgem a justificativa e a resposta à necessidade do estudo da linguagem musical, mas é verdade que principalmente na música erudita e no ambiente dos conservatórios, já se passaram muitos anos e muitas gerações transmitindo esse conhecimento com o mesmo método, embora nem sempre seja o mais eficaz. Portanto, atualmente a educação musical está evoluindo neste campo, e gradualmente ela está incorporando novos métodos baseados na aprendizagem significativa, ensino ativo, etc. Alguns desses métodos são, sem dúvida, muito interessantes e práticos para lidar com o tema da aprendizagem musical em sala de aula, seja em conservatórios, escolas de música, faculdades ou institutos (Araújo, 2019).

> A música é um ensino de grande demanda social. Cada vez mais crianças e adultos estão demonstrando interesse em aprender a tocar um instrumento. Essa demanda tem levado à criação de novos centros públicos e privados nos quais a educação musical é ministrada. O espectro de níveis e campos em que a educação musical é ministrada é muito amplo e, embora tenham música em comum, os objetivos de cada um (Mateiro & Ilari, 2016, p. 36).

Mesmo com a adoção da educação musical nas escolas brasileiras persiste alguma confusão entre os objetivos e finalidades. A história da educação musical no Brasil no ensino obrigatório não é muito extensa, ao contrário de outros países europeus e ocidentais. Nasceu dentro do currículo obrigatório e foi implementado ao longo dos anos, não sem dificuldades. Nas últimas décadas, muitos esforços foram realizados para sistematizar e organizar a didática da música e inúmeras propostas metodológicas e teóricas surgiram.

Lançando um olhar sobre o Brasil, a música surge no Ensino Básico como mais uma disciplina de carácter obrigatório, embora com as restrições impostas pela sua inserção na área artística de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s). O Art. 26º, da LDB propõe que o currículo da educação básica tenha como obrigatório o ensino da arte como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Araújo, 2019).

Atualmente, a educação musical tem sido implementada progressivamente com competência em matéria educacional. É ministrado por professores especialistas em educação musical que tenham concluído os seus estudos em universidades. Além disso, existe uma grande preocupação com a formação nesta área, razão pela qual existe uma vasta oferta de cursos e seminários de formação permanente de professores (Mateiro & Ilari, 2016).

> A educação musical deve estar a cargo de professores especializados que possuam os conhecimentos musicais necessários, acompanhados de uma preparação didática específica. Entre os profissionais da educação musical em diferentes níveis, persiste o debate sobre qual o perfil mais adequado para o ensino da disciplina de Música no Ensino Fundamental (Araújo, 2019, p.21).

Diversas investigações realizadas não só no campo educacional, mas também na biologia e na fisiologia apontam para a necessidade de integrar a educação musical como parte da formação integral do indivíduo, dado o seu excelente contributo para a educação intelectual, corporal e educacional. A educação musical é de vital importância, porque a música, entre outras coisas: mascara sons e sensações

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

desagradáveis, desacelera e uniformiza as ondas cerebrais, influencia positivamente a respiração, o ritmo cardíaco e a pressão arterial.

A pressão arterial, reduz os músculos tensão, melhora o movimento corporal e a coordenação, aumenta os níveis de endorfinas, regula os hormônios do estresse, estimula a atividade imunológica, reforça a memória e o aprendizado, promove a produtividade, estimula a digestão e gera uma sensação de segurança e bem-estar. Em suma, a música se desenvolve muito capacidades globalizantes, tanto no processo cognitivo como na dimensão comunicativa e humana (Mateiro & Ilari, 2016).

A perceção musical e a expressão musical são as duas capacidades que o ensino da música na educação básica deve desenvolver. Existe uma relação recíproca e cíclica entre essas duas capacidades, e elas envolvem diferentes esferas: psicomotora, emocional e cognitiva. Por outro lado, estas capacidades desenvolvem-se ciclicamente ao longo das diferentes fases da escolaridade obrigatória (Araújo, 2019).

Os alunos da Educação Infantil devem desenvolver capacidades relacionadas com as primeiras manifestações de comunicação e linguagem e com a descoberta do meio próximo de convivência, formando uma imagem positiva e ajustada de si mesmo e adquirindo certo grau de autonomia pessoal (Mateiro & Ilari, 2016).

Os alunos do ensino fundamental devem ser educados como intérpretes, ouvintes e recetores de música; como diretor expressivo e criativo e conhecedor dos rudimentos da técnica e da linguagem musicais; e, finalmente, como um ouvinte crítico do papel da música na sociedade atual e do papel dos diferentes tipos de música. Esses aspetos são trabalhados tanto a partir da comunicação quanto da expressão (Penna, 2018).

A Música no Ensino Médio consolida as conquistas alcançadas nas fases Infantil e Primária e contribui para a formação integral dos alunos, colaborando para o desenvolvimento de atitudes como a escuta, conversando, compartilhando e respeitando. Através do conhecimento do fato musical como manifestação cultural e histórica, busca-se a consolidação de uma postura aberta, reflexiva e crítica diante da criação e difusão da música em nossa sociedade. Portanto, esta área tem não apenas um valor artístico e cultural, mas também educativo. Os conteúdos do Ensino Médio têm como objetivo principal o conhecimento dos elementos básicos da linguagem musical e ser capaz de ampliar as possibilidades de expressão e comunicação dos alunos, com uma abordagem do fato musical através da experiência vivida e do conhecimento das formas musicais em diferentes períodos da história e na obra de compositores (Penna, 2018). Por outro lado, a aquisição e enriquecimento, do vocabulário musical permitirá ao aluno uma melhor descrição dos elementos musicais e a compreensão da linguagem musical como meio de expressão artística, no seu contexto histórico e social (Araújo, 2019).

Entre os critérios metodológicos do professor, juntamente com os da aprendizagem musical específica, deve prevalecer a promoção de uma aprendizagem significativa, que integre os conhecimentos prévios do aluno, seja altamente motivadora e mostre neles uma funcionalidade para a vida Um dos principais problemas da educação musical é a falta de método dos professores (Penna, 2018). Diante da visão excessivamente técnica da música, surge uma outra tendência baseada no «ativismo» em que prevalecem a ação e a sucessão de cantos, instrumentos e danças. Nele, embora os alunos gostem e participem, sua ação educativa não tem objetivos claros e pré-determinados, de modo que o uso pedagógico é mínimo (Mateiro & Ilari, 2016).

Outra dificuldade é a falta de método: a prática quase exclusiva do ensino de teoria musical, a interpretação da flauta doce e não de música vi-va. Ou seja, partiu do ensino de teoria musical invertendo o processo natural de aprendizagem, pois ao invés de partir da emissão de sons, o estudo é abordado por meio dos símbolos da leitura e da escrita musical. Didática geralmente utilizada em Conservatórios e nas Escolas de Música e outros centros nos quais se busca o ensino profissional da música apresentam um "tecnicismo profissionalizante" (Penna, 2018). Ao contrário dos métodos musicais utilizados no ensino geral ou básico, o método do "tecnicismo profissionalizante" caracteriza-se por um estudo preliminar e sistemático da linguagem musical, já que para o aluno "a música está no papel", e pelo estudo de um instrumento. Como o propósito é estritamente musical, o aluno requer características musicais inatas ou conhecimentos prévios, o especto técnico é colocado antes do aspeto experiencial e estético e prevalece o rigor de interpretação e aprendizagem por modelagem. O hemisfério esquerdo é estimulado sobretudo na resposta de como não se limita apenas ao método, mas aos recursos necessários para desenvolver a atividade musical com um mínimo de qualidade e dignidade; ou seja, as características da sala de aula, os instrumentos musicais, os materiais educacionais, etc (Araújo, 2019).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2.3 Função social

A própria natureza da música significa que está ligada à comunicação entre um compositor, um intérprete e um ouvinte. Por outro lado, o fenômeno musical em geral é constituído por padrões sonoros socialmente aceitos. No século XX há uma série de fenômenos que fazem com que a dimensão social da música mude em relação aos estágios anteriores (Penna, 2018). Analisemos em detalhe um deles: o surgimento das novas vanguardas musicais. Já no século XIX a separação começou a ser vislumbrada, a separação de um lado entre a figura do intérprete e do compositor e, de outro lado, entre o músico e os gostos às vezes do ouvinte. (O músico faz música partindo de sua alma) costumava ser comentada em uma explosão da mais pura estética: o romantismo (Araújo, 2019).

No século XX, essa tendência foi acentuada pelo surgimento das Vanguardas Musicais: A influência das duas guerras mundiais na sociedade faz com que os compositores apostem em novas ideias criativas, afastando-se do Sistema Tonal predominante nas composições musicais de quase 1600 ao início do século XX. Correntes como futurismo, dodecafiologia ou serialismo integral não são facilmente assimiladas pelo público, acostumado há séculos às composições tonais. Tudo isso faz com que o sistema de financiamento de eventos musicais varie (Penna, 2018).

Já que o ouvinte vai muito menos ouvir esse tipo de música simplesmente porque não gosta. Para eles, compositores e intérpretes devem buscar outras fontes de renda. Este novo meio de financiamento é o Estado e as caixas económicas ou entidades diversas que destinam parte do seu orçamento ao financiamento de manifestações culturais dos mais diversos tipos. Diante dessas atividades, às vezes financiadas com dinheiros públicos, há quem se pronuncie a favor por considerar que as atividades culturais devem ser subsidiadas. e defendem a expressão artística livremente. Há também detratores deste novo modelo de rendimento económico por parte do artista por considerarem que não se deve financiar com o dinheiro de todos os indivíduos (por vezes até questionam a sua categoria de músicos) para que desenvolvam atividades a título pessoal. e longe dos gostos públicos e critérios estéticos socialmente aceitos. A polêmica é servida, mas ... O que fazer? Uma das soluções mais viáveis atualmente utilizadas para atrair mais público aos auditórios onde se apresenta música moderna é a oferta de programas contemporâneos (Mateiro & Ilari, 2016).

Essas obras servem como uma reivindicação para o público, já acostumado a ouvi-las há muito tempo e por terem sido compostas no Sistema Tonal, o ouvido não perde os sons que a compõem e as pessoas entendem melhor (Penna, 2018).

Mesmo assim, é difícil resolver o problema porque à sombra das novas vanguardas e das correntes modernas existem muitos autores que sem nenhum talento musical fazem a música pensar que vale tudo na arte moderna. Isso gera indignação entre o coletivo sério de artistas e criadores e, por outro lado, produz ceticismo entre os meios de comunicação são sistemas criados pelo homem para que suas mensagens tenham maior penetração na sociedade. Por muito tempo ouvir música foi relegado apenas a ir aos auditórios e fazê-lo ao vivo. Com o surgimento dos dispositivos de gravação e reprodução de som, um novo horizonte se abriu para a dimensão social da música (Araújo, 2019).

Com o surgimento da imprensa em 1425 e as possibilidades que ela oferecia à música, como ser capaz de fazer uma infinidade de cópias de partituras, a difusão da música aumentou dramaticamente. Antes da invenção da imprensa, os textos eram escritos à mão por monges e clérigos em mosteiros medievais em um suporte de pele de carneiro chamado pergaminho. Seu interesse estava na música religiosa (canto gregoriano), enquanto a música secular era transmitida oralmente muitas vezes e, portanto, muitas peças do tempo se perderam, pois não havia nenhum registro escrito delas. Muitos anos depois, o surgimento de dispositivos de gravação e reprodução como o fonógrafo em 1887 permitiria que a música fosse armazenada como tal, ou seja, como o resultado sonoro da interpretação de uma partitura. Então, ele poderia reproduzi-lo, mas não poderia fazer muitas cópias da gravação original. Dispositivos posteriores, como o gramofone criado em 1888, permitiram que a música fosse armazenada, ouvida e também fez cópias da fonte original (Mateiro & Ilari, 2016).

A visão social da música como mais um produto do mercado começou a ter seu apogeu graças à gravação digital que permitiu que as cópias obtidas não perdessem a qualidade do som e o ruído de fundo foi minimizado. Por este motivo, a relação humana entre o intérprete e o público diminui, uma vez que o ouvinte já não é obrigado a ir a um auditório para ouvir música. Era possível escolher entre comprar um disco e ouvi-lo em casa quando quiser faça quantas vezes quiser ou vá a um evento musical ao vivo. Esta enorme difusão de produtos musicais pode à primeira vista parecer um grande negócio

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

com grandes lucros, mas se o mercado musical for analisado com cuidado é bastante arriscado: o lucro é duvidoso e variável, pois os discos variam de preço no mercado e não têm estabilidade preço, sua margem de vida é escassa, pois saem de moda e exigem renovação contínua, além da ameaça de downloads de Internet, mp3 etc. que atualmente estão sendo realizados em massa. Muitas das gravadoras têm buscado ferramentas de negócios para reduzir riscos como a criação de catálogos (amplamente utilizados para públicos selecionados e em geral especializados em um determinado tipo de música) ou reduzir custos de produção para aumentar a distribuição e divulgação da música para aumentar as vendas (Penna, 2018).

Mas, por outro lado, existem desvantagens derivadas dos dispositivos de gravação e reprodução de som, como a popularização excessiva da música, em alguns casos isso significou um prejuízo para a qualidade artística dos produtos musicais e em outras ocasiões o público talvez tenha perdido o interesse. pela facilidade de acesso à música graças a esses meios (Araújo, 2019).

Devido aos avanços científicos e tecnológicos, à ampla disponibilidade de gravações e à abundância de meios de comunicação de massa, a música deixou as salas de concerto para se tornar parte da vida cotidiana. Esses eventos podem ter proporcionado grandes benefícios tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (Mateiro & Ilari, 2016). No entanto, muitas práticas que eram comuns no passado, como tocar instrumentos ou cantar em família, foram perdidas por causa da televisão, que veio para substituí-las. A música é muito útil para nos libertar da tensão e do cansaço e deve ocupar um lugar muito importante no círculo familiar. A prática de cantar ou tocar um instrumento pode ter efeitos muito positivos para promover a autorrealização, aumentar a autoestima, promover o conhecimento mútuo e a coesão familiar. A música, por ser uma atividade frequentemente realizada em grupo, contribui para a integração social. A música ainda promove a responsabilidade e o aprimoramento pessoal (Araújo, 2019).

A vida sensível e afetiva do ser humano requer formação e educação, não só para seu próprio benefício, mas também para o da sociedade em que vive; visto que isto é, antes de tudo, de natureza social. A música, por ser uma linguagem pré-verbal, pré-lógica e emocional, contribui para a formação da sensibilidade estética em crianças e adolescentes, o que é de grande importância para a conquista de uma vida emocional saudável (Araújo, 2019).

A música pode ajudar a pessoa a expressar sentimentos melhor do que qualquer outra arte, pelos cinco motivos a seguir: 1. A música é uma forma mais abstrata de linguagem simbólica do que as outras artes; 2. A música facilita a expressão de sentimentos e emoções mais do que outras artes; 3. A música é uma forma simbólica inacabada que permite aos seres humanos ver seus estados de espírito projetados nela; 4. Os sentimentos humanos são expressos com maior congruência nas formas musicais do que na linguagem, de modo que a música pode revelar a natureza dos sentimentos com mais detalhes e verdades do que a última e 5. A possibilidade de expressar sentimentos simultaneamente dá à música a possibilidade de expressão mais intrincada e, portanto, consegue ir muito mais longe do que outras artes. Isso nos mostra a importância de proporcionar uma educação musical adequada desde os primeiros anos de vida, alimentando a sensibilidade e a emocionalidade das crianças, ensinando-as a conhecer o belo e a descobrir o prazer estético. A necessidade de conhecimento das diferentes correntes musicais é relevante, uma vez que, em cada uma delas, existe música de qualidade (Mateiro & Ilari, 2016).

Desta forma estaremos contribuindo para a formação de um critério artístico e estético que permita ao aluno escolher entre a música que tem um valor real e artístico, em diferenciação com a de baixa qualidade, que tem sido criada não apenas sob o aspeto econômico e comercial, mas também encantador. Assim, ao chegar à adolescência, idade muito vulnerável à influência social e ao bombardeio da *mídia*, os jovens saberão escolher o que realmente gostam, independentemente do que a publicidade lhes dite através da *mídia* (Penna, 2018).

Os adolescentes devem ser educados para que não sejam vítimas de interesses comerciais, consumindo o que outros mandam que façam. Por meio de uma educação musical adequada em que crianças e jovens aprendam a desfrutar de música de qualidade, podemos promover o desenvolvimento da sensibilidade estética e de sua vida emocional. Isso trará inúmeros benefícios para a sua vida futura e, consequentemente, para a sociedade (Araújo, 2019).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Considerações Finais

Através da educação musical estimularemos as crianças e jovens a serem pessoas autónomas, pois elas saberão escolher a música de que gostam, independentemente do que dite a publicidade e os meios de Comunicação, logo não se tornarão vítimas de interesses comerciais, adquirindo o que os outros os induzem a comprar, e ouvirão apenas o que atende aos seus próprios gostos, preferências pessoais e necessidades emocionais; a música pode se tornar seu hobby; pode ser um suporte emocional diante das vicissitudes de sua vida; isso os ajudará a mitigar a solidão ou mal-entendidos; vai enriquecer sua vida emocional, ajudando-os a aprofundar sua sensibilidade e a dos outros; eles podem usá-lo como um instrumento saudável de prazer e catarse; eles poderão encontrar nele um meio de espiritualidade; oferecerá a eles uma opção saudável entre outras de ordem social que comprometem sua integridade (drogas, violência, gangue, etc.) e em última análise, pode tornar-se numa carreira recompensadora e produtiva (Mateiro & Ilari, 2016).

Olhar para a educação musical avistando as suas funções didáticas-pedagógicas-sociais é uma forma de compreender que é necessário sempre inovar nas metodologias de ensino, fazendo com que o conteúdo se constitua para os alunos uma fonte de aprendizagem significativa. Muitas instituições de ensino criam obstáculos que impedem a realização de um verdadeiro processo de transformação da educação musical, não se trata de continuar a interpretar a realidade, seja do ponto de vista psicológico, sociológico ou educacional; a questão é transformá-lo a partir de uma análise de fatos concretos em situações concretas, ou seja, dentro dos quadros referenciais em que as pessoas estão imersas. Não consideramos o assunto esgotado uma vez que a temática presente poderá gerar resultados mais abrangentes ao realizar-se uma pesquisa de campo.

Referências

Araújo, R.C. (2019). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris.

Mateiro, T., & Ilari, B. (2016). *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes.

Penna, M. (2018). *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina.

Silva, H. L., & Zille, J. A. N. (2020). *Música e Educação. Série Diálogos com o Som*. Belo Horizonte: EdUEMG.

Schambeck, R. F., Figueiredo, S. L. F., & Beineke, V. (Orgs.) (2019). *Processos e práticas em educação musical: formação e pesquisa*. Belo Horizonte: FinoTraço.

Segura-Muñoz, S. I., Takayanagui, Â. M. M., Santos, C. B., & Otto, S-S. (2002). Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. Proceedings of the *8. Brazilian Nursing Communication Symposium*, 2002, San Pablo (SP, Brazil) [online]. 2002.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Políticas de língua: português, chinês e crioulo sino-português em Portugal e Macau

Portuguese, chinese, and sino-portuguese creole language policies in Portugal and Macao

Sara Roncon Leotte[1], Carlos Teixeira[1]

sararonconleotte1@hotmail.com, ccteixeira@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo. O presente trabalho assenta em três vertentes que consideramos como fundamentais. Em primeiro lugar, a que se reporta aos instrumentos utilizados na interação e valorização do português na Região Administrativa Especial de Macau tendo em consideração o reconhecimento e a visibilidade que a língua portuguesa vai conquistando em Macau. Considerou-se relevante indagar algumas motivações que levam à aprendizagem da língua, salientando-se o papel das instituições de ensino. Em segundo lugar, a vertente que se refere às ações desenvolvidas em Portugal para o ensino do mandarim. Por último (terceiro), considera-se a vertente que problematiza a situação do crioulo sino-português, destacando a valorização da cultura maquísta como fator de revigoração deste crioulo, após ter sido decretado como língua em extinção. Em termos metodológicos, o trabalho assenta numa pesquisa documental: consulta de páginas governamentais e de documentação oficial, pesquisa em repositórios científicos e participação em ciclo de conferências em torno da temática de estudo. Indo mais além, apresenta e analisa um conjunto de ações desenvolvidas neste âmbito, nomeadamente aquelas que se realizaram com vista à promoção do crioulo sino-português (patuá), e que se concretizaram num contexto de estágio realizado no Centro Científico e Cultural de Macau. Procedeu-se à realização da Palestra, "Macau, Cidade Criativa de Gastronomia", uma abordagem histórica pelo prisma gastronómico.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa, Mandarim, Patuá, Macau.

Abstract. The present work is based on three aspects that we consider as fundamental. Firstly, that which refers to the instruments used in the interaction and enhancement of Portuguese in the Macau Special Administrative Region, considering the recognition and visibility that the portuguese language is gaining in Macau. It was considered relevant to investigate some motivations that lead to the learning of the portuguese emphasizing the role of educational institutions. Secondly, the aspect that refers to the actions developed in Portugal for the teaching of mandarin. Finally (third), the aspect that problematizes the situation of the sino-portuguese, highlighting the valorization of the maquiste culture as a reinvigorating factor of this creole, after having been decreed as an endangered language. In methodological terms, the work is based on documentary research: consultation of government pages and official documentation, research in scientific repositories and participation in a cycle of conferences around the theme of study. Going further, it presents and analyzes a set of actions developed in this context, namely those that took place with a view to promoting the sino-portuguese creole (patuá), and which took place in the context of an internship held at the Scientific and Cultural Center of Macau. The Lecture was held, "Macau, Creative City of Gastronomy", a historical approach from a gastronomic point of view.

Keywords: Portuguese language, Mandarin, Patuá, Macao.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

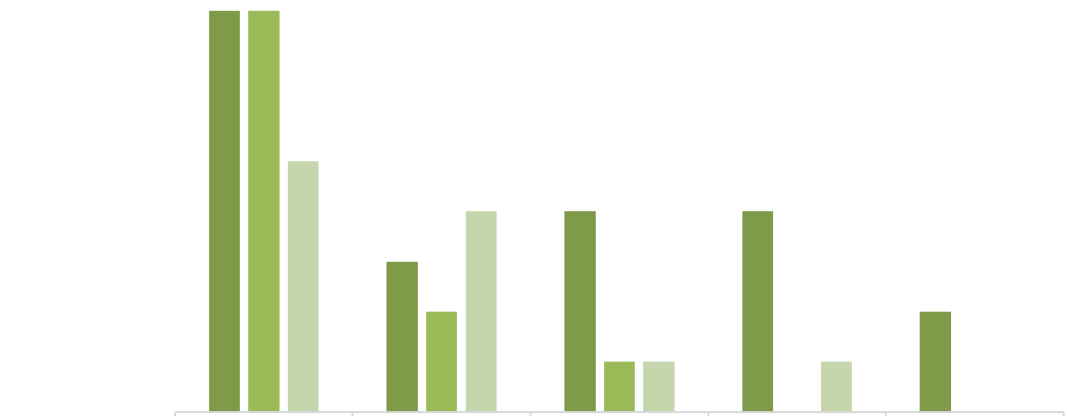
1 Introdução

O presente artigo, encontrando a sua génese num trabalho realizado no âmbito da unidade curricular Trabalho de Projeto/Estágio da licenciatura em Relações Lusófonas e Língua Portuguesa, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que decorreu no Centro Científico e Cultural de Macau (CCCM) no ano letivo de 2020/2021, pretende fornecer uma perspetiva atualizada sobre políticas de língua: português, mandarim e patuá. A análise será conduzida percorrendo quatro pontos: i) o português na Região Administrativa Especial de Macau; ii) o ensino do mandarim em Portugal; iii) abordagem ao crioulo sino-português; iv) descrição da Palestra "Macau, Cidade Criativa da Gastronomia".

2 Políticas de língua

2.1 O português em Macau

As relações profícuas entre Portugal e a China, a partilha do português como língua oficial por parte de um vasto conjunto de países (CPLP) e as transações comerciais entre a China e esses países, são fatores que atribuem à Região Administrativa e Especial de Macau (RAEM) um papel notável enquanto Plataforma Sino-Lusófona. A conjuntura atual da língua portuguesa em Macau é favorável, uma vez que está amplamente representada nos planos curriculares do ensino superior e prevê-se que, até 2049, seja considerada como idioma cooficial, apesar de, atualmente, apenas uma mínima percentagem da população falar português no seu dia a dia. Muitos projetos em prol do ensino do português no Oriente dão consistência à formação de talentos bilingues em Macau, permitindo que o mercado de trabalho nos Países de Língua Portuguesa seja mais abrangente e crie novas oportunidades. Especificamente, os alunos que dominarem a língua portuguesa obtêm um leque alargado de empregabilidade nas áreas da tradução, da ação jurídica e de intérprete, tal como se pode validar pelo gráfico abaixo representado:



	Tradução e Interpretação	Estudos Jurídicos	Administração Pública	Educação	Engenharia e Arquitetura
Licenciatura	8	3	4	4	2
Mestrado	8	2	1	0	0
Doutoramento	5	4	1	1	0

Figura 1: Áreas lecionadas em português
Fonte: Guia dos Cursos do Ensino Superior de Macau (2021)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Com uma aposta constante numa formação sólida dos talentos bilingues português/chinês, o ensino superior em Macau conta, atualmente, com 28 Licenciaturas, 3 Pós-Graduações, 11 Mestrados e 15 Doutoramentos. A informação anterior, consultada no Guia dos Cursos do Ensino Superior de Macau (2021), revela que os diferentes graus de ensino estão distribuídos pelas seguintes faculdades: Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Universidade de São José, Universidade da Cidade de Macau e Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau.

	Universidade de Macau	Instituto Politécnico de Macau	Universidade de São José	Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	Universidade da Cidade de Macau
Licenciatura	4	9	13	1	1
Mestrado	7	1	2	1	0
Doutoramento	8	1	6	0	0
Pós-Graduação	0	0	3	0	0

Licenciatura Mestrado Doutoramento Pós-Graduação

Figura 2: Universidades e graus de ensino com português

Fonte: Guia dos Cursos do Ensino Superior de Macau (2021)

Outra vertente de atuação, no cumprimento dos objetivos da RAEM no ensino bilingue, prende-se com o investimento permanente do Governo na criação do Fundo do Ensino Superior. Apostando cada vez mais na qualidade, de 2016 a 2019, foram financiados 115 projetos dedicados às atividades de ensino, de investigação, programas de bolsas, desenvolvimento de materiais didáticos *online* e formação de docentes. Acresce que a abertura de bolsas extraordinárias na área jurídica, a criação do Grupo de Trabalho sobre Formação dos Quadros Bilingues Qualificados nas Línguas Chinesa e Portuguesa, o intercâmbio entre alunos e docentes, o financiamento do Projeto de Continuação dos Estudos em Portugal dos Alunos que Completam o Ensino Secundário e o Plano de Financiamento para a Frequência de Cursos de Docência de Português e de Línguas, são alguns dos investimentos por parte do Governo da China e de Macau (DSEDJ, 2017).

Para dar conta da situação, os dados que a seguir são explanados, contemplam a situação atual de quem são os professores de português em Macau. Segundo o professor Carlos André, na Palestra "A Língua Portuguesa na China/ Macau" do CCCM, o número de docentes está na ordem dos 200, sendo que 60 são de nacionalidade brasileira ou portuguesa e 140 são chineses. Quanto à graduação, 8 professores são doutorados, 122 são detentores do mestrado, 70 exercem com licenciatura e 50 professores estão inscritos para a frequência do 3.º ciclo de estudos.

2.1.1 O mandarim em Portugal

Contribuindo para o reconhecimento acrescido do mandarim, o Município de São João da Madeira apresentou, em 2012, um projeto-piloto ao Ministério da Educação. A intenção seria introduzir o mandarim como unidade curricular de oferta complementar no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Este projeto, intitulado "Ensino de Chinês no ensino básico", compreendia o apoio de três agrupamentos de escolas locais e o Departamento de Línguas e Cultura da Universidade de Aveiro (DGE, 2021). Com a devida aprovação do Ministério da Educação, o projeto entrou em vigor em janeiro do ano de 2013. Na palestra "A Língua Chinesa em Portugal e em Macau", do dia 24 de março de 2021, o Professor Carlos Morais, Diretor do Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro, revelou que o projeto em causa tem, atualmente, 759 alunos inscritos e o número de matrículas aumenta sucessivamente ano após ano. Cabe reforçar que o sucesso e o desígnio do ensino do mandarim continuaram em 2015 quando o Ministério da Educação e Ciência assinou um protocolo com o Instituto Confúcio da República Popular da China. Dessa forma, as escolas aderentes teriam o chinês como "Língua Estrangeira III" obrigatória nos cursos de Humanidades do ensino secundário. O Governo da República Popular da China reconheceu que seria vantajoso ter um docente nativo da China para acompanhar o ensino do docente português, pela mesma razão, no momento do Acordo acima mencionado, um outro celebrou-se entre o Ministério da Educação e Ciência e Instituições de Ensino Superior parceiras, com o intuito de receber os docentes nativos da China fornecidos e pagos pela República Popular da China (RPC). Assim, o projeto teve início no ano letivo 2015/2016. Todavia, apenas 5 das 13 escolas que inicialmente aderiram ao projeto continuam a lecionar mandarim, segundo informação prestada pelo Professor Carlos Morais na palestra "A Língua Chinesa em Portugal e em Macau". Por outro lado, ainda é possível fazer referência a outra ação sobre o investimento no ensino do mandarim. O gráfico que se segue, sobre a evolução do Projeto "Ensino Chinês nas Escolas", é bastante elucidativo (Instituto Confúcio do Minho, 2021).

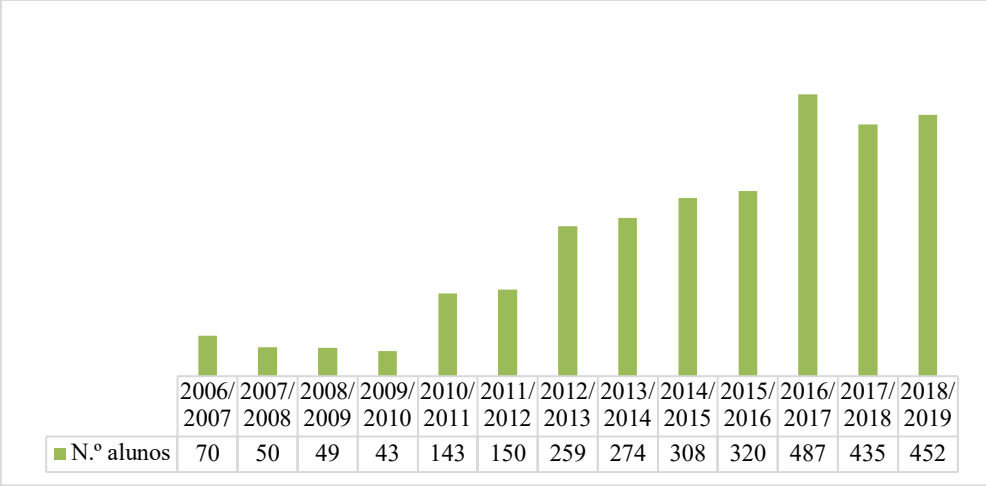


Figura 3: Evolução do Projeto "Ensino de chinês nas escolas"

Fonte: Instituto Confúcio do Minho (2021)

É inegável a evolução do Projeto, tendo sido registadas 487 matrículas no período relativo a 2016/2017. Efetivamente, o mais popular e visível investimento do Governo da China em Portugal remete para os Institutos Confúcio, que estão presentes nas seguintes instituições de ensino superior portuguesas (por ordem cronológica): Universidade do Minho (2006), Universidade de Lisboa, Universidade de Aveiro (2015), Universidade de Coimbra (2015) e Universidade do Porto (2019). O caso dos Institutos Confúcio em Portugal é apontado como um sucesso, resultado obtido pelo facto de se encontrarem agregados às universidades portuguesas e de todas as ações serem desenvolvidas pelos Departamentos de Estudos Asiáticos das instituições. Os Institutos Confúcio, financiados pela sede em Pequim, estão intrinsecamente associados à promoção da língua e da cultura chinesas. A nível de ensino superior, somente a título de exemplo, o Instituto Politécnico de Leiria (tem parceria com o Instituto Politécnico de Macau) integra no seu plano de estudos cursos direcionados para a área da tradução e conjuga a política de ensino tendo escolas chinesas como parceiras.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Políticas de língua: o patuá em Portugal e em Macau

3.1 Em Portugal

É sempre relevante mencionar o papel dos agentes culturais, das instituições privadas e públicas. As instituições culturais em Portugal ligadas a Macau ainda continuam a debater-se com dificuldades e permanecem dependentes de apoios financeiros. Adicionalmente, existem fundações e instituições culturais que conjugam iniciativas próprias e em parceria, fomentando o interesse pela Macaulogia, promovendo o trabalho de investigadores da área e tentando conquistar novos elementos da sociedade civil. A título de exemplo, a Fundação Casa de Macau, em Lisboa, através do magusto anual, elabora um lanche tipicamente macaense. Outra das formas geradas pela Fundação para divulgar Macau consiste no concurso Prémio A-Má que "tem por objetivo incentivar e premiar a criatividade no âmbito da divulgação e valorização da identidade macaense, em particular na sua expressão literária." (Fundação Casa de Macau, 2021). Pela literatura, salienta-se o notável trabalho da Fundação Casa de Macau que realiza sessões de cerimónia para a apresentação de livros de investigadores da área como, por exemplo, Maria Helena do Carmo, José Sarmento de Beires e Marisa C. Gaspar.

3.2 Em Macau

O patuá trata-se de um crioulo de base portuguesa formado em Macau a partir do século XVI, influenciado pelas línguas chinesa, malaia e cingalesa, falado no seio familiar macaense. Durante a administração portuguesa, o patuá ocupava o lugar principal nas casas dos macaenses e convivia com a língua portuguesa. O referido património imaterial foi perdendo notoriedade até ao final do século XX pela imposição do português, com a necessidade do alargamento da instrução por parte do Governo de Portugal. No que se refere à preservação do patuá, deve ser feita menção a José Inocêncio dos Santos Ferreira (Adé), falecido em 1913, e à extensa obra em patuá e em português, incluindo registos sonoros, poemas, novela, teatro. Este acervo permite à comunidade macaense um riquíssimo legado linguístico. Atualmente, o interesse em revitalizar esta herança histórico-cultural reside nas gerações macaenses de várias idades, de intelectuais e investigadores portugueses e de outras nacionalidades. Para a afirmação da própria comunidade, o advogado e encenador Miguel de Senna Fernandes deu continuidade ao trabalho de Adé na vontade em escrever récitas criando o grupo de teatro maquísta intitulado "Dóci Papiaçám di Macau", cuja tradução é "Doce Língua de Macau". O teatro maquísta é um testemunho da herança oral e escrita da comunidade macaense, sabendo-se que, com a morte de Adé, se receou o fim da produção literária. O Governo da China incluiu o Teatro na Lista de Património Cultural e Imaterial Nacional (ICM, 2021). A respeito dos progressos alcançados, cabe referir a Tuna Macaense, que se tem vindo a tornar multilingue, pois, atualmente, canta em português, inglês e em patuá. Cabe referir os estudos sobre o patuá da autoria da professora Graciete Batalha, do professor português Mário Pinharanda Nunes, autor da primeira tese de doutoramento sobre a parte gramatical do patuá, o glossário (2001) em patuá, da autoria de Miguel de Senna Fernandes, em coautoria com o linguista australiano Alan Norman Baxter, o dicionário (2019) da autoria do professor português Raul Leal Gaião, tendo como ponto de partida os acervos escritos de Adé. A nível de aprendizagem em contexto académico, destaca-se, na Universidade de São José (em Macau), o mestrado em Estudos Lusófonos em Linguística e Literatura sob a coordenação de Alan Norman Baxter (USJ, 2021).

4 Palestra "Macau, Cidade Criativa de Gastronomia"

A comunidade lusodescendente em Macau tem procurado incitar os elementos identitários que a definem, o que, inevitavelmente, conduz à promoção dos longos laços históricos e do encontro entre o Oriente e Ocidente. A despeito deste encontro, Maria João dos Santos Ferreira (2016) salienta o trabalho de investigação de Annabel Jackson (2010) e as conclusões que daí resultaram:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

> conclui-se que a gastronomia macaense teve as suas origens na gastronomia portuguesa trazida pelos Portugueses, desde a sua viagem a partir de Lisboa, nos séculos XVI e XVII, passando pelo Sudeste Asiático, Japão e China. A gastronomia macaense é pois o produto da adaptação dos diversos modos e meios de cozinhar, a que se juntam diversos condimentos (como a canela, o coentro, o cominho, o açafrão, a curcuma, o loureiro), na procura permanente de reproduzir os hábitos e gostos alimentares das suas memórias gustativas e olfactivas. E esta procura origina inovações gastronómicas, criando cozinhas únicas.

No âmbito do estágio curricular, organizou-se a palestra intitulada: "Macau, Cidade Criativa de Gastronomia", realizada no dia 28 de maio de 2021, via plataforma ZOOM, com tradução simultânea para mandarim, inovando e contribuindo para a divulgação do patuá. O título da Palestra relaciona-se com o facto de a UNESCO ter atribuído a Macau, em novembro de 2017, a classificação de Cidade Criativa na área da Gastronomia. O painel de oradores integrou o professor Carlos Piteira que, com o tema "Identidade Macaense: Divagação sobre o Tema", contribuiu com várias ilustrações sobre os pratos mais populares de Macau (por exemplo, a sobremesa "bagi", cujo termo é de origem indiana, no entanto, descende do arroz doce português). O professor Álvaro Rosa, com a apresentação "Cozinha Maquísta? Onde está a sua singularidade?", desenvolveu uma reflexão sobre os tempos do passado. A investigadora Marisa C. Gaspar, com a análise sobre o tema "Património e Turismo Gastronómico em Macau: O Caso de Uma Cidade Criativa da UNESCO", apresentou resultados da sua profunda pesquisa de investigação em Macau. Ainda a exposição "O Contacto dos Extremos Pela Gastronomia", pelo professor Jorge Tavares da Silva, evidenciou que "a globalização começa pelo ponto de vista alimentar, pela troca de especiarias, pelos testemunhos históricos e influências gastronómicas", exemplificando com os "peixinhos da horta", a "tempura" e o, tão popular em Macau, "pastel de nata" com valor patrimonial. Na mesma sessão de apresentação, expôs uma fotografia com a seguinte descrição: "Em 1878, a Sociedade Promotora da Agricultura Micaelense (SPAM) contratou, através de Macau, dois trabalhadores chineses que vieram para S. Miguel, para ajudarem na implementação de técnicas orientais da plantação de chá". A descrição anteriormente referida possibilita-nos compreender a longa existência de intercâmbio e troca de saberes a nível da gastronomia entre Portugal e Macau. A estes vários elementos que derivam do contexto histórico, o último orador da palestra, mestre Joaquim Ng Pereira, declamador de poesia em patuá, acrescentou a questão do crioulo, realizando um conteúdo com imagem e som em patuá ao estilo de récita com tradução para português, de modo a facilitar a compreensão dos ouvintes. É importante referir que o patuá tem – naturalmente - evoluído em termos lexicais, com a introdução de novos lexemas diretamente do português (língua base), do inglês e do cantonês. Desta forma, importa reter que o patuá pode ser aprendido e divulgado de um modo cultural, como uma língua artística.

5 Considerações finais

Da análise apresentada emerge a evidência de que, no âmbito das políticas da língua, o investimento chinês em Portugal é superior ao que se realiza no sentido inverso, particularmente em Macau. Cruzando todo o conjunto de dados, é legítimo afirmar que os Institutos Confúcio bem como os apoios e acordos financiados nas universidades e politécnicos portugueses fomentam as relações saudáveis entre a China e Portugal. No Oriente, os incentivos criados pelo Governo da RAEM são uma proveitosa ferramenta para o intercâmbio cultural, favorecendo a língua e a cultura portuguesas. O Governo de Macau tem vontade política e económica, conseguindo dar prosseguimento aos seus desígnios no âmbito da formação de talentos bilingues português/chinês. O Ministério da Educação da China reconhece a

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

valorização da língua portuguesa e, no presente ano civil, atribuiu a designação de "primeira classe" a três licenciaturas cuja língua veicular é o português. São, por isso, inegáveis as vantagens que decorrem de uma socialização multilingue. As manifestações culturais ajudam a ter uma perspetiva positiva sobre a história portuguesa, com especial relevo para os estudos asiáticos. Estas questões culturais, especificamente as da gastronomia e língua, são bem aceites pelos elementos da comunidade macaense e pelo Governo da China, muito em parte pelas relações históricas do passado. O intercâmbio cultural no espaço da língua portuguesa e a cooperação com Portugal são relevantes para a dinamização da cultura macaense e para que a cultura portuguesa se mantenha em Macau. Esta dinamização cultural da condição lusófona depende em muito dos agentes culturais, da cooperação entre instituições e do bom entendimento entre os estados. Está em agenda uma sessão de conferência na Sociedade de Geografia de Lisboa, a realizar em 2022, tendo como tema os elementos identitários de Macau e atividades em torno da oralidade do patuá, que contará com a presença dos autores deste artigo. O CCCM propôs aos autores e ao Mestre Joaquim Pereira a criação de uma Oficina da Língua tendo como objetivo o ensino do patuá. Pretende-se que a Oficina estimule pontes entre o Oriente e o Ocidente, tendo como ponto principal o CCCM. Os organizadores almejam criar em Portugal, mais concretamente em Lisboa, um grupo de teatro maquísta semelhante ao do grupo do "*Dóci Papiaçam di Macau*", o qual, além da criativa atividade cénica, é produtor de *sketches* disponíveis na plataforma YouTube. Espera-se mobilizar os alunos do curso para realizarem gravações de vídeo em Patuá, a partir das obras de Adé e de Miguel de Senna Fernandes, filmando locais emblemáticos de Lisboa.

Referências

CCCM. (24 de março de 2021). *Centro Científico e Cultural de Macau.* Obtido de Palestra "A Língua Chinesa em Portugal": https://www.cccm.gov.pt/a-lingua-chinesa-em-portugal-e-em-macau/

CCCM. (28 de maio de 2021). *Centro Científico e Cultural de Macau.* Obtido de Palestra "Macau, Cidade Criativa de Gastronomia": https://www.cccm.gov.pt/macau-cidade-criativa-de-gastronomia/

DGE. (2021). *Direção Geral da Educação*. Obtido de Ensino de Chinês no ensino básico: https://www.dge.mec.pt/ensino-de-chines-no-ensino-basico

DRE. (1 de outubro de 2015). *Diário da República Eletrónico*. Obtido de Despacho n.º 11347/2015: https://files.dre.pt/2s/2015/10/198000000/2911829118.pdf

DSEDJ. (31 de julho de 2017). *Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude.* Obtido de Relatório da situação dos trabalhos sobre o desenvolvimento de talentos de Macau : https://www.scdt.gov.mo/wp-content/uploads/2018/01/pReport_20170731.pdf

DSEDJ. (2021). *Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude.* Obtido de Guia dos Cursos do Ensino Superior de Macau: https://es.dsedj.gov.mo/esdbonline/_site/search_results_pt.asp

FCM. (2021). *Fundação Casa de Macau.* Obtido de Prémio A-Má: https://www.fundacaocasamacau.pt/_files/ugd/eee279_28238fe355e9411cb49b1f4d7c5e25a3.pdf?index=true

Ferreira, M. J. (2016). A Gastronomia macaense, um encontro de culturas. *Macau, Cidade Criativa UNESCO de Gastronomia?*, p. 190.

SGEC. (20 de abril de 2020). *Escolas secundárias com oferta da disciplina de Mandarim*. Obtido de Secretaria-Geral da Educação e Ciência: https://www.sec-geral.mec.pt/pt-pt/noticia/mandarim-no-curriculo-do-ensino-secundario

USJ. (2021). *Universidade de São José.* Obtido de Faculdade de Artes e Humanidades: https://www.usj.edu.mo/en/faculties/fah/#

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Língua materna na aula de Português como língua estrangeira em Goa, Índia

Mother tongue language in the Portuguese foreign language classroom in Goa, India

Scarlet Ava Fernandes [0000-0003-0912-2808]

scarlet@unigoa.ac.in

Department of Portuguese & Lusophone Studies, Goa University, Goa 403206, India.

Resumo. A inclusão da língua materna (LM) na aquisição de uma Língua Segunda (L2) tem os seus benefícios pedagógicos. A Política Nacional de Educação da Índia (2020) enfoca o poder do multilinguismo indiano e incita a inclusão da língua materna na educação. Noam Chomsky postula que os seres humanos adquirem a linguagem instintivamente, aprendendo uma ou mais línguas se lhes forem expostos. Na aquisição da língua materna (LM), os indivíduos desenvolvem a proficiência da língua num ambiente "naturalístico" e adotam outro além do nativo na aquisição de L2. Os alunos na Índia, culturalmente bilíngues se não multilíngues, aprendem várias línguas da mesma família de línguas e adotam-nas em contextos distintos, enquanto estudam inglês na escola. No panorama da sala de aula de uma Língua Estrangeira (LE), este ambiente multilíngue depende das instruções em inglês. Portanto, embora o método bilíngue de C.J. Dodson de ensino de línguas estrangeiras exija que o professor seja bilíngue tanto no idioma nativo quanto no idioma de destino, às vezes não é prático conseguir esse requisito no contrato de professores com habilitações adequadas. Um estudo realizado com alunos inscritos no nível A1 do Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira da Universidade de Goa, indicou que todos possuíam uma língua Índica como língua materna, tendo adquirido o Inglês na escola. Além disso, a maioria dos alunos nunca conheceram uma língua românica, o que atrasou inadvertidamente o processo de aquisição de L2 devido às características específicas da língua portuguesa. Em certos casos, usar o Inglês como língua de instrução indicou não ser tão eficaz, exigindo a inclusão da língua materna dos alunos. Do ponto de vista didático, o ensino da pronúncia obedeceu a uma abordagem multissensorial. Para garantir uma articulação com nenhum ou mínimo sotaque, o pesquisador utilizou o alfabeto indígena da escrita Devanagari para os alunos identificarem os fonemas do português na articulação da língua materna. Reconhecer a presença de um número notável dos empréstimos portugueses na língua nativa dos alunos em vários campos semânticos também acelerou a aquisição do léxico Português nos alunos. A inclusão da LM é uma ferramenta didática menos utilizada, mas significativa no percurso da aquisição de L2. O L1 adquirido pode ter uma força positiva no processo de aquisição de LE, pela oferta de suficientes dados compreensíveis e facilitar a decodificação da comunicação didática.

Palavras-Chave: Língua materna, Português língua estrangeira, Aquisição da segunda língua, Ensino de português em Goa.

Abstract. The inclusion of Mother Tongue language (MTL) in Second Language Acquisition (SLA) has its share of pedagogical benefits. India's National Education Policy (2020) focuses on the power of Indian multilingualism and encourages mother tongue inclusion in education. Noam Chomsky postulates humans are innately programmed to acquire language, learning one or more if exposed to it. In First language (L1) acquisition, individuals develop language proficiency in 'naturalistic' settings and adopt another besides the native one in SLA. Learners in India are culturally bilingual, if not multilingual, learning several languages from the same language family and adopting them in different

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

contexts, by the time they learn English at school. In the Foreign Language (FL) classroom scenario, this multilingual ambience has to rely on English language instructions. So, although C.J. Dodson's bilingual method of foreign language teaching requires the teacher to be bilingual in both the native and the target language, at times, meeting this requirement in sourcing suitably qualified teachers is not feasible. A study of students registered to the A1 level of Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language at Goa University, indicated all had an Indic language as their mother tongue, having acquired English at school. Moreover, the majority of the students were first-time learners of any Romance language, inadvertently slowing down the L2 acquisition process due to specific Portuguese language characteristics. In certain instances, using English as a language of instruction proved not to be as effective, necessitating the inclusion of the learners' mother tongue. From a didactic perspective, teaching pronunciation adhered to a multisensory approach. To secure articulation with no or minimum accent, the researcher used the Indian alphabet in the Devanagari script to enable students to identify Portuguese phonemes in the articulation of their mother tongue. Acknowledging the presence of a considerable number of Portuguese loan words in learners' native tongue in various semantic fields also hastened the acquisition of the Portuguese lexical inventory in the learners. MTL inclusion is an underutilized yet significant didactic tool in the SLA process. The L1 acquired can have a positive influence on the process of FL acquisition, by offering sufficient comprehensible input, facilitating the decoding of teaching communication.

Keywords: Mother tongue language, Portuguese as a foreign language, Second language acquisition, Teaching Portuguese in Goa.

1 Introduction

The SIL *Ethnologue*[1] demarcates over 400 languages for the Indian region hailing from three linguistic families: Indo-European; Austro-Asiatic and Tibeto-Burman including minority languages such as Persian, Portuguese or French, English spoken as *lingua franca* and Dravidian. India's 2011 census documents a total of 121 languages and 270 mother tongues.

The 8th schedule to the Constitution of India recognizes twenty-two of these as official languages. Modern Standard Hindi is the official language whereas English, a provisional official sub-language used in commerce and a common language among people with different mother tongues. Individual states adopt a regional language as the official state language.

As it is common that most Indians can speak, read, write and/or understand more than one language or dialect, which can entail the use of different scripts as well, multilingualism is a part of daily Indian life. Indians thus may have, beside their own language, a second Indian language, possibly even a third. In addition, Indians acquire a degree of English through the school system. As language plays an important part in our daily interactions, the cultivation and practices of multilingualism in India creates learners in India who are culturally bilingual, if not multilingual, learning several languages from the same language family and adopting them in different contexts. (Chandras, 2020)

India's National Education Policy (2020) focuses on the power of Indian multilingualism and encourages mother tongue inclusion in education. The idealized Three-Language Formula (TLF)[2] linguistic model is meant to prepare primary and secondary students to be trilingual should they choose to enter the predominantly English-language higher education system and/or a globalized workforce while also maintaining the rich linguistic heritage of India. The ground reality of implementation of the TLF varies widely across the country today, with many using English books and classroom materials and limited to children. In the Foreign Language (FL) classroom scenario, this multilingual ambience

[1] The SIL *Ethnologue* is an encyclopaedic reference work cataloguing all of the world's 7,111 known living languages, that provides summary data of identified languages.

[2] A plan for trilingual learning, the Three-Language Formula (TLF) was adopted into India's Education Policy by the Ministry of Education in 1968. It requires schoolchildren to study and to receive content area instruction for twelve years in their mother tongue or the regional (state) language (which for some children will be one and the same); study Hindi or English for ten to twelve years; study a modern Indian language (i.e., any one of the "scheduled" languages) or a foreign language for three to five years."

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

has to rely on English language instructions. From the literature reviewed, there appears to be a dearth of information as regards the native language as a tool to acquire a foreign language. The strategic combination of the use of mother tongue language (MTL) alphabet and Portuguese Loan words inherited into Konkani act as a catalyst to ease assimilation of Portuguese by first time learners. This paper brings to light the folly in not utilizing the MTL as a classroom resource in Foreign Language teaching-learning.

2 Theoretical framework

Humans, as Noam Chomsky's Innateness theory suggests, are programmed to acquire one language or more if exposed to it. Language acquisition refers to the process whereby an individual learns to understand, speak, interpret signs, sign, read, and/or write a variety of a spoken, signed, or written language.

The process of acquisition of multiple oral language varieties however, occurs in 'naturalistic' settings where individuals develop language proficiency for interpersonal communication unlike in instructed settings. In First language (L1) acquisition, individuals develop language proficiency in 'naturalistic' settings and adopt another besides the native one in Second Language Acquisition (SLA) (Els, 1984). While L1 acquirers achieve native speaker competence in one language, L2 users achieve competence in more than one language. In SLA terminologies, L2 may refer to any language added after infancy, where L1 is one background language, irrespective of the number of languages that are actually familiar to the learner. L2 is the language currently being acquired or acquired after L1 or L1s in the case of infant bilingualism and L3 the language currently being acquired. The rate of language learning, that is, the rate at which people learn new sounds, new words, new structures, new rhetorical devices, new pragmatic functions, etc., generally seems to slow down as a function of the time with which they have engaged with a particular variety of language. However, given intact cognitive skills, good audition, and verbal engagement, all of us continue to learn more languages continuing to develop our lexical repertoire (Houwer, 2019).

Cenoz (2013) compares various perspectives of multilingualism as a generic term: Bilingualism refers to two languages but can include more languages (Cook & Bassetti, 2011); Multilingualism is often used to refer to two or more languages (Aronin & Singleton, 2008); a multilingual individual is "anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)" (Li, 2008).

The view that the first language should be avoided in the classroom by teachers and students was brushed aside in methods that actively create links between LI and L2, such as the New Concurrent Method, Community Language Learning, and Dodson's Bilingual Method. Factors that condition L2's influence on L3 are: typological similarity; influence from L2 is favoured if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant**;** proficiency (L2 influence is favoured if the learner has a high level of competence in second acquisition (A2) if the A2 has been acquired and used in realistic situations.); recency (an L2 is activated more easily if the speaker has used it recently and maintained easy access to it); L2 status (there appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in L3 performance rather than L1 (Hammarberg, 2001).

3 The Foreign Language (FL) classroom scenario in south-western India - Goa

English is a language used as a *lingua franca* in multilingual contexts between non-native speakers. So, although Dodson's bilingual method of foreign language (FL) teaching requires the teacher to be bilingual in both the native and the target language, at times, meeting this requirement in sourcing suitably qualified teachers is not feasible (Littlewood, 1984). The prior knowledge of English, if not other foreign language(s), helps develop a better understanding of L2 language. For instance, the grammatical and phonetic skills acquired while learning English language as FL1 act as a practical 'referential point' in learning FL2 (Rai, 2017).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4 Methodology

4.1 The sample population

Sixteen adult students and professionals in the 25-50 age group with nearly equal female:male ratio enrolled for the Beginner level - A1 certificate of Proficiency in Portuguese (100 hours) under the common European Framework for Language Teaching- Learning held in online synchronous mode. All learners had an Indic language as their mother tongue. The group represented English language users with basic schooling in a mother tongue language, the majority having never learnt another romance language.

4.2 Pedagogy of teaching pronunciation

The multi-sensory and multi-cognitive approach (MMA) replaced the exclusively auditory traditional listen-repeat method (Odisho, 2018) to secure efficient pronunciation with no or with minimum accent, priority to overcome phonological accent first and then phonetic accent (Odisho, 2017). Most Audio-Lingual approach (ALM) L2 methodologies classified as communicative approaches to second language acquisition, all emphasise the meaningful use of a second language for the purposes of true communication in the classroom; the presence of a maximally high amount of Krashen's comprehensible input; the creation of a classroom environment that produces a maximally low affective filter. However, none of these communicatively based teaching methodologies made any genuine effort to deal with the teaching of pronunciation in the second language classroom.
Krashen commented that speaking emerges on its own after the student has been exposed to comprehensible input and after a sufficient amount of acquisition has taken place.

Existing literature suggests that adult foreign language learners may produce speech sounds in a foreign language according to the sometimes inappropriate phonetic norms of their native language, and also that they are able to detect foreign accent in the speech of others. Hammond opines that because phonetic and phonological research indicates that adult second language learners are capable of both perceiving and articulating subtle segmental and non-segmental phonetic differences that are known to distinguish native and target language sound systems, and because of the existence of universal phonological principles that underlie the acquisition of second language sound systems, it should be possible to teach second language pronunciation (Eckman et al., 2014). Traditionally teaching pronunciation in Second Language (L2) and Foreign Language (FL) learning situations has involved the listen-repeat method as if speech is a mechanical skill and the exclusive function of the auditory sense. The successive acquisition of a new language requires learners to restructure their phonetic settings in addition to acquiring a new phonological system. Phonologically regulated structural phenomena such as the voicing of inter vocalic /s/ belong to the phonological coding, while phonetic setting characteristic are taken care of in the articulator.

Specific traits unique to the Portuguese language pose an obstacle in the teaching-learning process of Portuguese: accents; diacritic symbols (c-cedilla; tilde); stressed and unstressed vowels; digraphs (nh; lh; ch; rr) and diphthongs in the Phonological system. Learners generally find it difficult to master Portuguese nasal vowel sounds especially the common use of diphthongs, absent in the learners' native tongues (Eberhard, 2015).

Introduction of the Indian alphabet in the Devanagari script not only enabled students to identify Portuguese phonemes in the articulation of their mother tongue but also seamless transition from the mother tongue to Portuguese phonemes like in the case of c-अा-s-अ = casa [kazɐ]

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Table 1: Articulation of Portuguese vowels with corresponding Devanagri alphabet

Portuguese Alphabet	IPA symbol	Devanagri alphabet
a	[ɐ] [a]	अ आ
e	[i] [e] [ɛ] [ə]	इ ए ऐ अ
i	[i]	इ
o	[o] [ɔ] [u]	ओ ऑ उ
u	[u] [w]	उ औ

Note: IPA= International Phonetic Alphabet
Source: Author

Table 2: Articulation of Portuguese consonants with corresponding Devanagri alphabet

Portuguese Alphabet	IPA symbol	Devanagri alphabet
b	[b]	ब
c	[k] [s]	क स
d	[d]	द
f	[f]	फ
g	[g] [ʒ]	ग ज
j	[ʒ]	ज
k	[k]	क
l	[l]	ल
m	[m]	म
n	[n]	न
p	[p]	प
q	[k]	क
r	[r]	र
s	[s] [z]	स ज़
t	[t]	त
v	[v]	व
x	[s] [ʃ] [ks] [z]	स श क्स् ज़
z	[z]	ज़

Note: IPA= International Phonetic Alphabet
Source: Author

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Table 3: Articulation of major Portuguese digraphs with corresponding Devanagri alphabet

Digraphs	IPA symbol	Devanagri alphabet
nh	[ɲ]	ञ
lh	[ʎ]	ल्य
ch	[ʃ]	श

Note: IPA= International Phonetic Alphabet
Source: Author

4.3 Portuguese loan-words in Konkani

Goa's language Konkani typologically is a Subject-Object-Verb (SOV) language, though a verb is not always compulsory in a sentence; neither the object nor the subject, for the inflection of a verb/ sentence contains all the information needed about number, gender and person. All the vowels in it are voiced; aspiration in it is very light... (Gomes, 1999)

After the Portuguese conquered Goa, post 1510, the European Christian Missionaries began to learn and study a language referred to as *Língua Concana*, *Língua Bramana*, *Língua Bramana Canarim*, *Língua vulgar de Terra* and *Língua Concanim*. The knowledge of the vernacular Konkani became extremely important to the Franciscan Friars in Bardez and Jesuits in Salcete to propagate the Christian faith. The missionaries eventually lost their initial enthusiasm to learn the local language to write in it, using Portuguese terms freely instead. Priests set up a printing press adopting the Roman script for Konkani which facilitated borrowing from Portuguese into Konkani (Lima, 2014).

The impact was such that as many as 1681 Portuguese words came to be used in Konkani as reported by Dalgado (Dalgado & Soares, 1988). Terminology from other domains too creeped into the common man's language.

Nouns that name new items introduced by the superstrate constitute the largest chunk of the borrowed words in terms of grammatical categories 87% in the case of Konkani.

Table 4. Parts of Speech of Portuguese Loan words in Konkani

Category	Number	Percent
Nouns	1458	86.73
Verbs	126	7.50
Adjectives	86	5.12
Interjections	6	0.36
Adverbs	4	0.23
Prepositions	1	0.06
Total	1681	100

Source: Wheritt (1989)

Portuguese loan words when adopted into the Konkani phonetic system, reveal an attempt at reproduction of the Portuguese word within the patterns of Konkani. Phonological changes include universal tendencies of language change.

The most salient phonological Portuguese loanword changes (Wherritt, 1989):

1. Loss of final unstressed vowels: vigar < vigário vicar,
2. Loss of unstressed medial vowels: okl < óculos glasses
3. Simplification of compound words: agbent < água-benta' holywater
4. Alternation of consonants: j < z,s; z,s < j: zanel < janela' window
5. Insertion of a vowel in a cluster: khuris < cruz' cross
6. Simplification of diphthongs: ladin < ladainha' litany
7. An initial vowel when a syllable by itself is sometimes dropped in polysyllabic words: vanjel < evangelho' evangel
8. An initial unstressed syllable beginning with a consonant is occasionally dropped: Siplin < disciplina discipline; zaphi < desafio' wager.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

For native Konkani speakers, the fact that 1681 words were loans from Portuguese is astonishing as these were perceived to be etymologically Konkani words. The majority of the loan words being nouns revealing minimal linguistic transformation, facilitates vocabulary memorization in the Portuguese language learners.

5 Conclusion

Treating the mother tongue language (MTL) or first language acquisition (LI) as a classroom resource opens up several ways to use it (Cook, 2001). The anti-L1 attitude was clearly a mainstream element in twentieth century language teaching methodology where the teacher did not speak the language of the students and where the students often spoke several L1s. The first language can be a useful element in creating authentic L2 users rather than something to be shunned at all costs.

Use of learners mother tongue or L1 to teach pronunciation takes care of certain problematic vowels and consonants causing phonological accent that directly result in semantic confusion in words. Phonetic accent may not result in semantic confusion directly, but it may generate noise or uncertainty that may interfere with proper conveyance of meaning.

Adults take time to enhance their L1 filter or subconscious to Perceive Recognise and Produce alien sounds instantaneously. Hence teaching of pronunciation should not be directed exclusively to the 'ear' and the 'mouth'; rather, to the brain to listen to the sounds (auditory), see the sounds (visual) and sense the sounds (tactile).

Getting acquainted with the 1,681 Portuguese loan words in Konkani facilitated learning of the Portuguese vocabulary in addition to a an added appreciation of the linguistic heritage.

References

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. Accessed on 14 October 2021 Available at: https://doi.org/10.1017/S026719051300007X

Chandras, J. (2020). *Multilingualism in India*. Accessed on 11 October 2021 Available at: https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/multilingualism-in-india/

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *University of Toronto Press*, *57*(3), 402–423.

Dalgado, S. R., & Soares, A. X. (1988). *Portuguese vocables in Asiatic languages: From the Portuguese original of Monsignor Sebastião Rodolfo Dalgado*. Asian Educational Services.

Eberhard, N. (2015). The Most Difficult Things About Learning Portuguese. *Listen and Learn*. https://www.listenandlearnaustralia.com.au/blog/the-most-difficult-things-about-learning-portuguese/

Eckman, F. R., Highland, D., Lee, P. W., Mileham, J., & Rita, W. R. (Eds.). (2014). Foreign Accent and Phonetic Interference: The Application of Linguistic Research to the teaching of Second Language Pronunciation. In *Second language acquisition theory and pedagogy* (First issued in paperback). Routledge, Taylor & Francis Group.

Els, T. van (Ed.). (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages* (Rev. English language ed). E. Arnold.

Gomes, O. (1999). Linguistic character of Konkani. In *Old Konkani Language and Literature—The Portuguese Role*. Konkani Sorospot Prakashan.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*.

Houwer, A. D. (2019). "16. Uninstructed language acquisition in multiple language learners" In J. Darquennes, J. C. Salmons, & W. Vandenbussche (ed.) *Language Contact An International Handbook Volume 1* (pp. 185-197). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110435351-016

Lima, E. de. (2014). *Influence of Portuguese vocabulary on Konkani language* (First edition). Vikram Publications.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Odisho, E. (2017). The weight of phonological vs. Phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications. *Linguarum Arena: Revista Do Programa Doutoral Em Didáctica de Línguas Da Universidade Do Porto*, *7*, 31–48.

Odisho, E. (2018). A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística : Revista de Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto*, *2*, 3–28.

Rai, D. K. (2017). The Challenges of Spanish Language Teaching in Multilingual India: A Case Study of Delhi. *Pedagogical Research*, *2*(2), 05.

Wherritt, I. (1989). Portuguese Loanwords in Konkani. *Hispania*, *72*(4), 873–881. JSTOR. https://doi.org/10.2307/343565

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O detetive pessoano: Abílio Quaresma e a loucura

Pessoa's detective: Abílio Quaresma and insanity

Vitor Varella

varellavitor@gmail.com

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal.

Resumo. Quando Sigmund Freud publicou *A interpretação dos sonhos*, em 1900, Fernando Pessoa era um rapaz de 12 anos que vivia em Durban, na África do Sul. Nessa época, já era um leitor voraz. O apelo da literatura policial para o jovem Fernando Pessoa ia muito além do mero entretenimento deste gênero que, desprezado largamente pela crítica da época, alastrou-se no gosto do povo a partir de meados do século XIX e vincou-se definitivamente no cânone com o Sherlock Homes de Conan Doyle. Não se tratava apenas do mistério. Ao contrário, a literatura policial permitia aliar camadas de investigação intelectual, científica e pseudo-científica a uma narrativa popular. A aproximação de Fernando Pessoa com o mundo da investigação das psicopatologias ocorreu em duas frentes: pelo estudo da chamada "microssofia" e pelo seu deslumbramento com a literatura policial. A partir de 1906, Pessoa se aprofunda nas leituras médicas e científicas acerca das psicopatologias. Esse conhecimento permitiu que o autor criasse o seu próprio detetive ficcional, um médico lisboeta chamado Abílio Quaresma, com uma mente ao mesmo tempo prodigiosa e mórbida. Este artigo pretende relacionar os raciocínios de Quaresma com as leituras que Fernando Pessoa fez, desde a adolescência, relacionadas com a loucura. Partindo das contribuições de Jerónimo Pizarro e Ana Maria de Freitas sobre a vertente policial de Pessoa, e aprofundando-as com correlações com Charles Féré e Max Nordau, este trabalho identificará as obsessões do leitor Pessoa na obra do Pessoa escritor de policiais.

Palavras-chave: Fernando Pessoa, Quaresma, loucura, policial.

Abstract. When Sigmund Freud published *The interpretation of dreams* in 1900, Fernando Pessoa was a 12-year-old who lived in Durban, South Africa. Back then, Pessoa was already a voracious reader. The appeal of crime fiction to the young Fernando Pessoa went beyond the entertainment of this genre, which, despised by the literary criticism of the time, spread in popular taste since the half of the 19th century and established itself in the Canon with Conan Doyle's Sherlock Holmes. It was not only about mystery. On the contrary, crime fiction allowed the writer to ally layers of intellectual, scientific, and pseudoscientific investigation to a popular narrative. Pessoa's interest in the world of the investigation of psychopathology manifested itself on two fronts: the study of 'microssofia' and his fascination for crime fiction. After 1906, Pessoa dives deeper into the medical and scientific works about psychopathology. That knowledge allowed him to create his fictional detective, Lisbon-based doctor Abílio Quaresma, whose mind is, at the same time, brilliant and morbid. This article aims to connect Quaresma's reasonings to the authors that Pessoa read, since adolescence, who wrote about insanity. We will lean on the contributions of Jerónimo Pizarro and Ana Maria de Freitas about Pessoa's crime fiction, and try to deepen those contributions by correlating them with the works of Charles Féré and Max Nordau. With such methodology, the article will identify the obsessions of Pessoa, the reader, in the works of Pessoa, the crime fiction author.

Keywords: Fernando Pessoa, Quaresma, insanity, crime fiction.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Fernando Pessoa é relativamente desconhecido enquanto prosador e possui ainda menos leitores enquanto escritor de literatura policial. Na verdade, as histórias policiais que Pessoa escreveu nunca foram concluídas, embora ele tenha passado boa parte de duas décadas trabalhando nelas, ainda que de forma intermitente. Portanto, mesmo o conjunto analisado neste trabalho, as *Novelas policiárias*, que conta com centenas de páginas, é fragmentário e inconcluso.

Desde jovem, Pessoa teve uma relação muito próxima com a literatura policial, em especial a partir da leitura dos contos de Edgar Allan Poe. Ele sempre se manteve atento aos movimentos e novos autores da melhor literatura policial. Arthur Morrison, Austin Freeman e Conan Doyle por exemplo, eram três de seus autores de eleição nessa vertente.

O apelo da literatura policial para um autor como Fernando Pessoa é que, além de ser uma literatura que confere um divertimento para o leitor, é uma literatura que proporciona uma espécie específica de prazer, que é o prazer intelectual. A ideia da abstração e do raciocínio enquanto pontos centrais de uma narrativa é algo que interessa Pessoa desde muito cedo.

Ao mesmo tempo que iniciou as suas primeiras investidas na feitura de contos policiais, Pessoa começou a ler com interesse obras médicas sobre frenologia e fisionomia, que, além de servirem como amparo para eventuais autoanálises, também ofereciam um bom aparato teórico para o desenvolvimento de personagens, entre investigadores e criminosos. À medida que passava a levar mais a sério a escrita de policiais, depois de escrever toda uma série em inglês, Pessoa dedicava-se à leitura de obras médicas de caráter mais científico que especulativo, e passou a ter uma vasta compreensão dos estudos de psiquiatria da segunda metade do século XIX, em especial as obras especializadas em psicopatologias.

Neste artigo, pretende-se concatenar esses dois universos, quais sejam, o da literatura policial de Fernando Pessoa, em especial na construção do detetive Quaresma, e os seus estudos sobre as psicopatologias. Essa análise é possível devido ao fundamental trabalho de Jerónimo Pizarro, que nos dois volumes de *Escritos sobre génio e loucura* (2006) coligiu a generalidade da produção pessoana sobre o tema, além das edições das histórias policiais de Pessoa (*Quaresma, decifrador: as novelas policiárias*, 2014, e *Histórias de um raciocinador e o ensaio "História policial"*, 2016) organizadas por Ana Maria Freitas.

2 O policial pessoano

Na primeira fase de escrita policial, que começa já em 1905, quando morava na África do Sul, Pessoa usou duas personalidades literárias complementares para dividir o trabalho, Horace James Faber e Charles Robert Anon (Pizarro, 2007, p. 28). Em questão está um conjunto de contos de um detetive chamado William Byng e um ensaio intitulado *Detective story*, que foi esboçado durante vários anos. Os dois projetos foram escritos em língua inglesa.

No ensaio *Detective story*, Pessoa elenca algumas características que diferenciam uma história policial de uma história de mistério, por exemplo. Entre as características de um bom conto policial estão a concisão, o enredo simples, a ausência de coincidências e um detetive como personagem principal (Pessoa, 2016, pp. 237 e ss.). Porém o Pessoa da idade madura, quando trabalha no conjunto das novelas policiárias, não respeita exatamente essas mesmas regras que ele criou. Em muitas ocasiões os raciocínios das novelas policiárias são exaustivos e prolixos, longe de atingirem a concisão das histórias policiais. Note-se, contudo, a disparidade da cronológica entre a composição do *Detective story* da escrita mais volumosa das *Novelas policiárias*, isto é, as ideias de Pessoa sobre o policial estavam em constante avaliação e desenvolvimento.

Anos mais tarde, portanto, entre 1913 e 1914, Pessoa retoma o projeto policial, agora em língua portuguesa e com um autêntico detetive lisboeta, Abílio Quaresma. As *Novelas policiárias* não são contos policiais comuns. Os textos são prefaciados por um autor anônimo, que diz ter sido amigo de Quaresma e, depois de saber de sua morte prematura, deseja compilar os casos em que o detetive auxiliou a polícia, através de suas memórias e de relatos de terceiros.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Entre as características tradicionais do policial de Pessoa está o fato de haver, no fundo, duas histórias distintas: a história propriamente dita, isto é, o crime; e a história do inquérito. Porém Pessoa põe de tal forma a ênfase no raciocínio de Quaresma e na pura abstração que o próprio crime perde em importância e o texto se torna ensaístico, um veículo para Quaresma desenvolver suas hipóteses sobre os criminosos e suas loucuras.

Quaresma raramente sai para desvendar crimes. Ele descobre o criminoso sentado na sua cadeira, usando apenas o raciocínio:

> Um dos poucos divertimentos intelectuais que ainda restam ao que ainda resta de intelectual na humanidade é a leitura de romances policiais. Entre o número áureo e reduzido das horas felizes que a Vida deixa que eu passe, conto por do melhor ano aquelas em que a leitura de Conan Doyle ou de Arthur Morrison me pega na consciência ao colo. Um volume de um destes autores, um cigarro 45 ao pacote, a ideia de uma chávena de café [...] resume-se nisto a minha felicidade. (Pessoa, 2007, pp. 101-102)

2.1 O detective pessoano

Quaresma é um médico sem consultório com tendência ao alcoolismo, que passa seu tempo desvendando charadas e crimes. Nas *Novelas policiárias* há uma clara separação entre o mundo material e o mundo psicológico ou intelectual, e Pessoa desenvolve a narrativa a partir desse contraste. Quaresma é um sujeito frio, fraco, com uma aparência decadente e doentia. Em contraposição a isso, ele tem um raciocínio agudo, vibrante e prodigioso.

A descrição de Quaresma lembra o interesse de Pessoa, durante a adolescência, no que chamava-se microssofia, um estudo pseudocientífico que se dividia em fisionomia e frenologia. Além disso, toda a composição decadente da personagem também remonta à ideia de degeneração na arte, que foi difundida em finais do século XIX por Max Nordau (Varella, 2021, pp. 32 e ss.) e que causou grande impressão em Pessoa quando jovem, influenciando decisivamente o vocabulário utilizado pelo autor nas suas criações policiárias (Lozada, 2014, p. 34).

Vejamos um exemplo dessa composição, numa nota descritiva sobre as características físicas de Quaresma na novela *O pergaminho roubado*:

> A cara era corrompida, o queixo retraído e débil, a expressão geral de apagamento e hesitação, mais vincada ainda pela relativa proeminência do nariz aquilino e estreito, e pela dominação de uma poderosa testa que, sem ser desproporcionalmente grande, destoava, contudo na saliência relativa do apagamento da parte inferior do *facies* [...] Todo o hábito exterior do homem – desde a sua posição física até ao seu traje – marcava aniquilamento e desleixo, sem que a assinatura de um vício especial ou de um mau hábito notável revelasse uma causa nítida. (Pessoa, 2014, p. 146)

2.2 Quaresma e a loucura

Cumpre debruçarmo-nos brevemente na ideia de hereditariedade da loucura, um dos primeiros interesses de Pessoa no estudo das psicopatologias, e a condição do histero-neurastênico. A relação às vezes obsessiva de Pessoa com a loucura é amplamente conhecida, assim como o é a agudização pela qual passou essa obsessão quando o autor teve contato com a avó Dionísia nos seus anos de demência. Há interesse, nesse sentido, num gráfico desenhado por Pessoa descrevendo uma árvore genealógica com a causa da morte de seus parentes até chegar ao poeta. Sobre a avó Dionísia, escreve que "died insane at 83" (Pessoa, 2006, p. 323).

Um dos autores mais relevantes da época, no debate sobre a hereditariedade da loucura e sua relação com o crime, era Charles Féré, o qual Pessoa leu com atenção. Numa anotação no exemplar de *La famille névropatique* que consta na sua biblioteca particular, Pessoa escreve: "Many affinities between nervous diseases 'on peut dire qu'elles constituent une seule famille indissoluble[ment] unie par les lois de l'hérédité'" (Pessoa, 2006, p. 634). Não obstante, esse primeiro impulso de pesquisa sobre a hereditariedade das doenças nervosas (terminologia do século XIX) se desenvolve numa pesquisa mais profunda.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A certa altura, Fernando Pessoa se torna objeto de estudo, e de maneira recorrente. Pessoa escreve na famosa carta a Casais Monteiro sobre a criação dos heterônimos que, do ponto de vista psiquiátrico, a origem dos heterônimos está no traço de histeria da sua condição de histero-neurastênico. Embora Pessoa tenha escrito outras vezes durante a vida que era um histero-neurastênico, a importância, para esta pesquisa, dessa terminologia não está exatamente aí, mas no fato de que, nas *Novelas policiárias*, as inadaptações mentais vão ser divididas em histeria, neurastenia e epilepsia. Condições essas que podem interagir entre si, havendo casos de histero-neurastenia e histero-epilepsia. Para Quaresma, a mente não possui um estado estático, mas dinâmico.

Também aplicando as teorias sobre as psicopatologias em obras literárias, Quaresma faz o seguinte comentário (descontextualizado, devido à fragmentariedade do texto): "Quem quer saber o que é a histeroneurastenia, por ex., não leia um tratado de psiquiatria; leia o Hamlet" (Pessoa, 2014, p. 92). Esta referência a Shakespeare é feita em *O caso Vargas*, a mais longa e complexa entre as novelas policiárias. É sobretudo nela que Quaresma apresenta, sistematicamente, as suas hipóteses sobre a relação do crime com a loucura.

É preciso apontar que o *Caso Vargas* foi escrito, em grande parte, durante os anos 1930, na maturidade de Pessoa (seus últimos anos de vida). A persistência da terminologia "histeroneurastenia" e a sua definição anacrônica, entre outras patologias com diagnósticos questionáveis à sua época, permitem concluir que Pessoa se apropriava das investigações médicas para criar um universo literário em que as definições científicas tivessem um sentido de coerência *interna*, mas não *externa*. Isto é, as deduções de Quaresma não têm uma preocupação com a precisão científica no mundo empírico. Os raciocínios sobre os aspectos psicopatológicos dos criminosos são uma criação literária. Trata-se, portanto, de uma ciência ficcional, com aspirações a uma verossimilhança científica que comporta um método, desde a hipótese até a comprovação empírica, passando pelo contraditório das demais personagens.

Dito isto, é possível ter uma compreensão mais acurada daquilo que são as *Novelas policiárias*. Os textos compõem um conjunto sobre o raciocínio e desenvolvido pelo raciocínio, de modo que o próprio enredo (e isso é uma escolha claramente deliberada de Pessoa) é o raciocínio.

Para seguir o enredo, há que seguir o raciocínio. Quaresma expõe as suas teorias sobre a loucura, que irão embasar a solução dos casos. O detetive distingue os criminosos entre a generalidade das pessoas e confere a eles alguma espécie de neuropatia. Vejamos um breve resumo do argumento apresentado nas *Novelas policiárias* em relação aos criminosos e os loucos.

Segundo Quaresma, o criminoso, o louco e o gênio têm algo em comum. São os três inadaptados ou, usando uma definição menos precisa, mas usada pelo detetive, anormais. A fronteira entre o louco e o criminoso sempre pode ser rompida. Para Quaresma todas as pessoas são assassinas em potencial. Basta, por exemplo, reparar como um sujeito comum pode se comportar como um louco quando está inebriado ou então como um sujeito comum pode cometer um homicídio em caso de guerra.

Quaresma explica a natureza das inadaptações:

> As funções da mente – ou as qualidades da alma, se assim se preferir dizer – são classificáveis em três categorias distintas: o intelecto, a emoção e a vontade. Um anormal será, portanto, um indivíduo que ou não pensa como os outros, ou não sente como os outros, ou não quer como os outros, quando não acumule mais do que uma destas disparidades da norma. (Pessoa, 2014, p. 98)

Para Quaresma, a fronteira entre o normal e o louco, e entre o louco e o criminoso, é dinâmica. Por isso, dado o contexto propício, qualquer pessoa pode se tornar um criminoso. Um exemplo claro, apresentado por Quaresma, é o soldado na guerra. O soldado é um homem comum tornado louco (histérico) por uma circunstância sociopolítica, a guerra. Enquanto um homicida comum torna-se criminoso por imposições psicológicas internas (para Quaresma, uma qualidade epiléptica. Pessoa, 2014, p. 89), o soldado comete homicídio por uma imposição externa, qual seja, a guerra.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Portanto, enquanto houver sugestões a atuar sobre a mente, todas as pessoas têm a possibilidade de cometer atos criminosos. Enquanto a proposição de Quaresma de que há assassinos governados pela própria loucura comporta a ideia de inatismo nas ações homicidas, o argumento da sugestão externa determina um elemento social que impulsiona o cometimento de crimes. Quaresma completa: "Todos nós somos assassinos latentes [...] somos todos assassinos que dormem" (Pessoa, 2014, p. 326).

Na aplicação de suas hipóteses sobre as psicopatologias, Quaresma, além de propor postulados gerais sobre a mente do criminoso, entra na particularidade da psique criminosa no momento do crime. Aqui existe um interessante elemento metaficcional a ser explorado. Em primeiro lugar, a própria narrativa das *Novelas policiárias* é traçada numa teia metaficcional, uma vez que configura, no fundo, um raciocínio sobre o raciocínio. É certo que a autorreferência, na literatura policial, é quase um pressuposto. Linda Hutcheon (1980) afirma que "the detective story is almost by definition intensely self-aware" (p. 72). Fernando Pessoa utiliza esse mecanismo para tornar o conto ainda mais autorreferencial. Em segundo lugar, e de uma forma mais específica, a proximidade com que as inadaptações são retratadas permite traçar paralelos entre o criminoso, o louco e o gênio. Nesse sentido, quando Quaresma descreve o delírio ou a paranoia de uma mente inadaptada, o argumento parece retornar à suas próprias constituições mentais. Como afirma o escritor do prefácio que introduz as novelas policiárias, "A clareza mental atingiu nele o delírio" (Pessoa, 2014, p. 37).

Há uma passagem interessante no *Caso Vargas* em que uma personagem compara o estado psicológico de um criminoso ao de um artista no momento da composição. Essa é uma comparação curiosa, a do autor com um criminoso. Nos dois, para essa personagem, existe uma espécie de despersonalização para possibilitar a criação da obra. Assim como o criminoso se desprende de sua personalidade no êxtase do crime, também o artista se eleva sobre sua persona no êxtase da criação. Não se pode deixar de mencionar que a despersonalização permeia grande parte da teoria sobre a criação dos heretônimos. Com efeito, na já mencionada carta a Casais Monteiro de 13 de janeiro de 1935, Pessoa escreve que "[...] a origem mental dos meus heterónimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação" (Pessoa, 1999, p. 340).

3 O lugar do policial pessoano

O volume de escritos dedicados à ficção policial aponta para a importância da literatura policial para Fernando Pessoa. Não apenas a quantidade de páginas que escreveu, desde os primeiros esboços na adolescência em Durban até a construção mais complexa de Abílio Quaresma, mas também o tempo dedicado ao gênero revelam a importância do policial para o autor português. Pessoa leu e escreveu policiais durante a vida inteira e, no ano de sua morte, ainda planejava publicar os contos de Quaresma, tanto em Portugal como no exterior.

Fenando Pessoa encontrou na literatura policial um meio para refletir não só sobre questões de fundo psicológico, mas também sobre a própria criação literária. As *Novelas policiárias* apresentam narrativas metaficcionais em que o raciocínio reina supremo. A possibilidade de urdir uma obra cujo tema central fosse a abstração e a racionalidade foi algo que Pessoa almejou com empenho e constância. De fato, nas *Novelas policiárias* o autor combinou diversos pontos de interesse que aparecem no restante de sua obra: o questionamento sobre a loucura, sobre o gênio e sobre o crime; o questionamento metaficcional, em vários sentidos: o conto policial abordando o gênero policial, o raciocínio discorrendo sobre o raciocínio, a literatura investigando a despersonalização na arte literária; o questionamento sobre a distinção e a separação entre mundo material e o mundo intelectual, e seus desdobramentos.

Com efeito, há, nas *Novelas policiárias*, uma clara divisão entre o mundo material e o mundo psicológico. Aqui nós lembramos do contraste entre o físico de Quaresma e o seu intelecto, que é também a diferença entre o crime existente materialmente e a solução desse crime, que ocorre quase exclusivamente no raciocínio. O jogo de contrastes é a base de toda a construção do protagonista de Pessoa.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Por fim, e algo que pode suscitar interesse em investigações para além dos estudos pessoanos, a obra policial de Fernando Pessoa é ímpar e incomum na época em que foi produzida. Apenas há poucas décadas a literatura policial vem sendo estudada com maior rigor, e no início do século XX o gênero não era considerado mais do que literatura comercial de entretenimento. É relevante que nesse contexto Pessoa tenha se aventurado no gênero para propor um policial distinto e desafiante, uma literatura do raciocínio policial. Nesse sentido, Pessoa se afigura como um dos inovadores do gênero, embora sua obra tenha permanecido inédita durante sua vida e tinha chegado ainda incompleta aos leitores contemporâneos.

Referências

Hutcheon, L. (1980) *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Waterloo: Wilfried Laurier University Press.

Lozada, J.A.U. (2014) *Um drama da crítica: Oscar Wilde, Walter Pater e Matthew Arnold, lidos por Fernando Pessoa*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pessoa, F. (1999) *Correspondência. 1923-1935*. Edição de Manuela Parreira da Silva. Lisboa: Assírio & Alvim.

Pessoa, F. (2006) *Escritos sobre génio e loucura*. Tomos I e II. Edição de Jerónimo Pizarro. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Pessoa, F. (2007) *Prosa íntima e de autoconhecimento*. Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.

Pessoa, F. (2014) *Quaresma, decifrador: as novelas policiárias*. 2ª Ed. Edição de Ana Maria Freitas. Porto: Assírio & Alvim.

Pessoa, F. (2016) *Histórias de um raciocinador e o ensaio "História policial"*. Edição e tradução de Ana Maria Freitas. Porto: Assírio & Alvim.

Pizarro, J. (2007) *Fernando Pessoa: entre génio e loucura*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Varella, V. (2021) *Crime e loucura nas novelas policiárias de Fernando Pessoa*. Dissertação de mestrado, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Macabea: um *clown* inconsciente (a partir d'*A Hora da Estrela* de Clarice Lispector)

Macabea: an unconscious *clown* (from Clarice Lispector's *the Hour of the Star*)

Joana Palha [0000-0003-0573-8082]

joanapalha14@gmail.com

Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Portugal.

Resumo. Clarice Lispector foi uma escritora peculiar. Acompanhada por um ritmo e fluxo de palavras e temas que expunham o seu interior de uma forma que muitas vezes beirava o excesso, Clarice dá uma nova liberdade à literatura, transformando-a, com os seus períodos curtos, numa exorcização de estados de espírito do ser humano. O *clown* surge em *A Hora da Estrela* como um exemplo desse excesso de estados de espírito, personificado na protagonista, Macabea, pois esta, mesmo sem se dar conta do facto, é um elemento desviante que provoca riso numa sociedade contaminada por uma certo ideal de existência. O trabalho pretende, assim, focar-se na versão *clownística* inconsciente de Macabea. Além disso, também se fará um pequeno estudo comparado entre *A Hora da Estrela* e outros fragmentos da obra de Clarice Lispector que denotam uma empatia com esta protagonista tão singular e espontânea, pois, segundo Radhakrishan (2013, p. 2) as comparações têm um papel didático e prescritivo, alargando possibilidades de leitura de um mesmo texto. Sophie Bash declara que "the clownesque icon, a figurative blasphemy, could not be transform into an idol: at once all too human and dehumanized, it founders into disfigurement" (2004, p. 59), ou seja, o mundo não vê a figura do *clown* como um modelo a seguir, pois, sendo um híbrido que permanece no limiar de uma quase não existência, o seu ser é condenado ao esquecimento, desvanecendo-se mesmo na sua figura física.

Palavras-Chave: *a hora da estrela, clown,* máscara, Macabea, Clarice Lispector.

Abstract. Clarice Lispector was a peculiar writer. Accompanied by a rhythm and flow of words and themes that exposed her interior in a way that often bordered on excess, Clarice gives new freedom to literature, transforming it, with her short periods, into an exorcization of the moods of the human being. The clown appears in *The hour of the star* as an example of this excess of moods, personified in the protagonist, Macabea, as this, even without realizing it, is a deviant element that provokes laughter in a society contaminated by a certain ideal of existence. The work thus intends to focus on the unconscious clownistic version of Macabea. In addition, a small comparative study will also be made between *The hour of the star* and other fragments of Clarice Lispector's work that denote an empathy with such a singular and spontaneous protagonist, because, according to Radhakrishan (2013, p. 2), comparisons have a didactic and prescriptive role, expanding the possibilities of reading the same text. Sophie Bash declares that "the clownesque icon, the figurative blasphemy, could not be transformed into an idol: at once all too human and dehumanized, it founders into disfigurement" (2004, p. 59), that is, the world does not see the figure of the clown as a model to be followed, since, being a hybrid that remains on the threshold of an almost non-existence, its being is condemned to oblivion, fading even in its physical figure.

Keywords: *The hour of the star*, *clown*, mask, Macabea, Clarice Lispector.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Sophie Bash declara que "the clownesque icon, a figurative blasphemy, could not be transform into an idol: at once all to human and dehumanized, it founders into disfigurement"(2004, p.59), ou seja, o mundo não vê a figura do *clown* como um modelo a seguir, pois, sendo um híbrido que permanece no limiar de uma quase não existência, o seu ser é condenado ao esquecimento, desvanecendo-se mesmo na sua figura física.

A ideia já estava presente nos bobos de Shakespeare ou mesmo com nas figuras que animavam a Commedia dell'Arte e, mais recentemente, em Fellini e Chaplin; personagens consideradas tolas, embora dotadas com grande sentido social de verdade e necessárias para uma crítica social contrutiva, ficaram encarceradas no mundo artificial do entretenimento, servindo só para uma satisfação e desejo passageiro do público.

2 Macabea: um *clown* inconsciente

A Hora da Estrela (1977), como afirma Vilma Areias (2020), é uma obra com contornos de farsa e mesmo circenses, pois Clarice cria uma personagem feminina nordestina que se muda para o Rio de Janeiro, que é completamente espontânea, original e excêntrica, vivendo num estado de felicidade pura, sendo, contudo, alvo de crueldade, chacota e indiferença, por parte dos restantes personagens da trama.

Rodrigo, o narrador, enfatiza esta inconsciência bufónica de Macabea ao escrever que a pessoa de quem vai falar "é tão tola que às vezes sorri para os outros na rua" e que "essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa" (Lispector, 1999, p. 25), mostrando a bondade da protagonista para com os outros e o seu estado de alienação em relação ao se conhecer como ser humano.

O excesso de bondade e alienação, embora seja a matéria da qual a personalidade da protagonista é feita, é inconsciente, pois não há a intenção por parte de Macabea de ser desta forma, ela simplesmente é assim na sua essência. Isto transforma a personagem num *clown* para os restantes intervenientes na história, sejam eles pessoas com quem mantém uma relação social ou meras pessoas que passam por si na rua, pois, ao não saberem lidar com Macabea, relegam-na à categoria dos tontos.

Curiosamente, em 1964, Clarice escreve o texto "As Vantagens de ser Bobo", incluído no seu livro *A Descoberta do Mundo*, onde reflete, de forma sucinta, sobre as características das pessoas consideradas «tontas», enfatizando a mais-valia desta condição. Há um paralelismo deste texto com a personagem de Macabea, pois Clarice diz que o bobo tem "originalidade" e que "ser bobo é uma criatividade e, como toda criação, é difícil" (Lispector, 1964, p. 131). Macabea encaixa perfeitamente nesta reflexão, pois a protagonista de *A Hora da Estrela* tem uma personalidade única, repleta de elementos que a própria vai construindo para o seu bem-estar num mundo que tanto a marginaliza.

Clarice, através do narrador, descreve a existência de Macabea na grande cidade, conferindo-lhe um carácter bufónico, demonstrado na sua alegria excessiva, mas também se foca no tema da queda física, muito marcada ao longo de todo o romance.

As inúmeras quedas de Macabea têm também muita relevância para sua vertente *clownística*, sendo descritas pelo narrador, pois são situações do texto em que a crueldade e a indiferença dos restantes intervenientes se faz também muito presente. Como no circo, Macabea é sempre vista como o palhaço que cai para fazer rir e que ninguém ajuda a levantar, só podendo contar consigo própria, até desvalorizando estes acontecimentos, que são muitas vezes provocados por outrem. Até no momento da sua morte, se encontra esta faceta de Macabea, como se vê no seguinte excerto:

> sua queda não era nada, pensou ela, apenas um empurrão. Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. O que queria dizer que apesar de tudo ela pertencia a uma resistente raça anã teimosa que um dia vai talvez reivindicar o direito ao grito. (Lispector, 1999, p. 82)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O próprio narrador, apesar de também ser um pouco cruel nas suas palavras em relação à protagonista, vai sendo tomado por uma identificação e compaixão por Macabea, à medida que vai relatando a história, mesclando as suas angústias com os obstáculos e sofrimentos da personagem. A ideia complementada por Clarisse Fukelman, pois segundo as suas palavras "o narrador mantém com o seu interlocutor uma postura ambivalente de identificação e afastamento" (1999, p. 7), pois também Rodrigo se sente alguém desnecessário e marginal à sociedade, embora não tenha o desejo de se igualar a Macabea, dado a origem dita tão inferior da protagonista, realçada pela sociedade.

Contudo, o narrador de *A Hora da Estrela* tem esperança num mundo em que tanto Macabea como ele próprio, Rodrigo, se façam ouvir e deposita essa esperança em Macabea, como se vê no fragmento acima, que descreve a morte da protagonista.

Dado a sua postura de *clown* inconsciente, a protagonista é descrita por Rodrigo como fazendo parte de "uma resistente raça anã teimosa que um dia vai talvez reivindicar o direito ao grito", ou seja, ao contrário de Rodrigo, que tem consciência de que a sua profissão de escritor não é valorizada, sendo essa mesma consciência o que o faz isolar-se do mundo e não ter a coragem para lutar contra ele, Macabea, ao viver essa existência inconsciente e pura, com traços de palhaço, ignorando o desprezo que a sociedade sente por si, tem mais força e coragem espontânea para furar o sistema contaminado por um ideal imposto de existência.

Macabea, no entanto, apesar da inconsciência com o modo como vive e existe, tem uma certa preocupação com a sua imagem física. Lispector introduz, aqui, o tema da máscara que, geralmente, na literatura "é usada como símbolo da assumpção duma identidade diferente da original ou como símbolo do esconder dessa mesma identidade" (Neves, 2009); esta ambiguidade é deveras uma marca da personalidade de Macabea, pois, apesar de fazer pouco caso do escrutínio social, a protagonista pretende esconder a identidade nordestina, mesclando isso com uma certa preocupação estética.

Como o narrador nos conta, Macabea tem uma doença de pele que desfigura um pouco o seu rosto e que a protagonista tenta esconder através do uso da maquilhagem.

> Olhou-se maquinalmente ao espelho (…) enxergou a cara toda deformada pelo espelho ordinário, o nariz tornado enorme como o de um palhaço de nariz de papelão (…) No espelho distraidamente examinou de perto as manchas no rosto. Em Alagoas chamavam-se «panos», diziam que vinham do fígado. Disfarçava os panos com grossa camada de pó branco e se ficava meio caiada era maior que o pardacento. (Lispector, 1999, p. 33-35)

O tema da máscara surge, então, associado ao *clown*, como não podia deixar de ser, pois "like his make-up, his acting is based on excess: exasperating" (Bash, 2004, p. 59). A maquilhagem só amplia ainda mais o comportamento de uma figura *clownística*, pois dá uma maior liberdade para sua *performance,* seja esta ou não inconsciente. O excesso exasperado é grotesco e é acentuado pela máscara de pintura artificial, contribuindo ainda mais para essa metamorfose que se dá dentro da própria personalidade da pessoa, agora transformada em figura, e sua interação com a sociedade em redor.

Macabea, ao tentar esconder a sua condição física, acaba por criar outra condição ainda mais excessiva, pois a sua doença é cada vez mais intensificada pela máscara artificial a que se sujeita. Se a sua face já era comparada à de um palhaço, agora o palhaço mescla-se com a realidade grotesca e orgânica da destruição do seu fígado.

A máscara de *clown* também surge noutro momento do romance, quando Macabea decide dar festa para si própria e se maquilha com um batom vermelho berrante.

> daria uma festa para si mesma. A festa consistiu em comprar sem necessidade um batom novo, não cor-de-rosa como o que usava, mas vermelho vivante. No banheiro da firma pintou a boca toda e até fora dos contornos para que os seus lábios finos tivessem aquela coisa esquisita de Marylin Monroe. Depois de pintada ficou olhando no espelho a figura que por sua vez a olhava espantada. Pois em vez de batom parecia que grosso sangue lhe

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

> tivesse brotado dos lábios por um soco em plena boca, com quebra-dentes e rasga-carne. (pequena explosão). (Lispector, 1999, p. 66)

Embora o objetivo de Macabea fosse divertir-se com a máscara que cria para si mesma, o que acontece é que fica espantada com a sua própria imagem no espelho depois de se maquilhar tão exageradamente. A grotesca comparação do batom com o sangue intensifica ainda mais a ideia de *clown,* pois sendo a *performance* do palhaço uma das mais desgastantes em termos circenses, costuma terminar com a sua queda, sendo o vermelho da sua maquilhagem ao redor da boca já por si só uma espécie de sangue metafórico; Macabea também assume, então, mais este traço grotesco *clownístico*, pois o batom, de alguma forma, também se metamorfoseia numa analogia do sangue.

Noutra obra de Clarice Lispector, *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (1969), existe um pequeno fragmento que também ressalta esta ideia de máscara *clownística*. Neste livro, Clarice também apresenta uma personagem feminina, Lóri, que "usava a máscara de palhaço da pintura excessiva" (Lispector, 1969, p. 46), ou seja, também se serve da maquilhagem de forma muito marcada como refúgio da sociedade em que se vê obrigada a estar inserida.

Apesar do intertexto com Macabea, Lóri é radicalmente diferente da protagonista de *A Hora da Estrela*, pois pertence a uma classe social mais elevada e tem a consciência do excesso da máscara atrás da qual se esconde. Como afirma Marco Neves (2009), "à mascara associa-se normalmente esta ideia de permanência, mas também de esconderijo com aquilo que se pretende representar", ou seja, no caso de Lóri a máscara de maquilhagem que transporta pelos lugares da cidade que frequenta pretende representar uma personagem que a sua consciência idealiza como adaptável ao seu círculo social, enquanto que Macabea se pinta tentando esconder a sua identidade de nordestina, imitando estrelas de cinema que admira, fazendo-o, contudo, para si própria e não para a sociedade, pois a festa que dá é para si mesma.

A Hora da Estrela encontra-se mergulhada "no desassossego da ausência de sentido de tudo e de todos" (Fukelman, 1999, p.8), pois a falta de uma lógica inquieta uma sociedade que só está programada para reconhecer o *clown* como figura de entretenimento e não como uma pessoa que se possa inserir dentro da comunidade quotidiana, dando a conhecer as verdades e preconceitos escondidos. Macabea representa, assim, a tal "raça anã" marginalizada, mas que continua, com a sua inconsciência, a dar ao mundo a sua presença alternativa.

Clarice Lispector conjuga várias perspetivas do *clown* nas obras aqui descritas e comparadas, pois apesar de traçar uma linha similiar entre Macabea, o bobo e Lóri, não lhes remove a sua existência peculiar.

Lispector cruza as suas características, fazendo uma fusão com a estética *clownística*, mas não lhes retira a essência da qual cada um destes personagens é construído e dotado. Todos são revestidos de uma inconsciência alienada e criativa, mas cada um tem a sua forma distinta de expressar essa mesma identidade, mesmo sem se darem conta. Embora por vezes se escondam por detrás de uma máscara, não o fazem por vontade alheia, mas para concretizar os seus modos singulares de existência social.

Nas palavras de R. Radhakrishan "o projeto comparatista situa-se algures entre a estabilidade da identidade e da fluidez da diferença" (2013, p. 7), ou seja, quando se compara algo permanece-se sempre num limiar, tentando dar um equilíbrio às duas partes observadas ou estudadas, sem que estas percam o seu traço identificável, a sua diferença, mesmo que possam ser marcadamente semelhantes.

3 Conclusão

Clarice descreve-se a si mesma como "caótica, intensa e completamente fora da realidade da vida" e "tímida e ousada ao mesmo tempo" (Lispector, 1977). Por estas palavras, consegue-se descortinar a mescla de sensações ambíguas e excessivas que Clarice pretende exprimir na sua escrita, entendendo-se, deste modo, a escolha de temas singulares com que reveste e preenche as suas peculiares personagens.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A Hora da Estrela com as suas metáforas e linguagem populares, num empréstimo circense de explosões e tambores (Areias, 2020), dá a conhecer Macabea, um *clown* inconsciente, que simplesmente vive de acordo com o que a faz feliz, embora seja tratada com uma crueldade e indiferença completamente hediondas e intencionais.

Conjugado a isto, o pequeno estudo comparado, que como toda a comparação é utilizado, entre outras intenções, como diz Walter Mignolo, para um melhor entendimento da poética e narrativa de um ou vários autores (2013, p. 2), mostrou uma nova possibilidade de mergulho, a bufónica, na leitura de Macabea, da figura do bobo e de Lóri, personagens criadas pela ficção tão inclassificável de Clarice Lispector.

Referências

Areias, V. (2020). O príncipio do fim *Perto do Coração Selvagem* e *A Hora da Estrela*. In *Colóquio Internacional: 100 Anos de Clarice Lispector*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Bash, S. (2004). Hysterical clowns, ridiculous martyrs. The writer's view. In *The Great Parade. Portrait of the Artist as a Clown* (pp. 57-63). Yale University Press.

Fukelman, C. (1999). Escrever estrelas (ora, direis). In Lispector, C., *A Hora da Estrela* (pp. 3-18). Universidade Federal do Pará.

Lispector, C. (1964). As Vantagens de Ser Bobo. In Lispector, C., *A Descoberta do Mundo* (pp. 131-132). Rio de Janeiro: Rocco

Lispector, C. (1969). *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, C. (1999). *A Hora da Estrela*. Universidade Federal do Pará.

Penguin Books UK (2014/01/24). Clarice. Entrevista ao jornalista Júlio Lerner. Panorama, programa exibido pela TV Cultura, São Paulo. Acedido em 05-05-2021. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=w1zwGLBpULs.

Mignolo, W. (2013). Sobre comparação: quem está a comparar o quê e porquê? *Comparison John Hopkins University Press,* 99-119. Tradução de Andreia Sarabando.

Neves, M. (2009). Máscara. Acedido em 05-05-2021. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/?s=máscara.

Radhakrishan, R. (2013). Porquê comparar? *Comparison John Hopkins University Press,* 15-33. Tradução de Ana Gabriela Macedo e Margarida Esteves Pereira.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Dispositivos móveis digitais: a experiência de estudantes de Secretariado portugueses e brasileiros

Mobile digital devices: the experience of Portuguese and Brazilian Office Management students

Sílvia Ribeiro[1,2] [0000-0001-5352-3487], Ana Rita Calvão[1] [0000-0001-6550-0223], Débora Zuin[3] [0000-0002-2077-5861]

sribeiro@ua.pt, arc@ua.pt.aa, dzuin@ufv.br

[1]Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro, Portugal.

[2]Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal.

[3]Universidade Federal de Viçosa, Brasil.

Resumo. Atualmente, a presença de dispositivos móveis digitais (DMD) no contexto do ensino superior é cada vez mais transversal, trazendo novas oportunidades, mas também novos desafios às instituições de ensino superior (IES). Assim, é importante perceber as potencialidades trazidas por estes dispositivos e conhecer os impactos negativos dos mesmos, de modo a poder identificar estratégias que os mitiguem. Este estudo, de cariz exploratório e aplicado a um caso específico, visa caracterizar o modo como os estudantes de Secretariado de dois cursos superiores (um português e outro brasileiro) recorrem aos DMD, em contexto de sala de aula, para fins não relacionados com a mesma. Trata-se de uma pesquisa que parte da aplicação de um questionário (baseado no de McCoy 2016) aos alunos dos dois cursos. Nos meses de abril e maio de 2020, recolheram-se 68 respostas válidas: 44 de portugueses e 24 de brasileiros. Perante este número de respostas, a amostra obtida não representa a população em estudo (sobretudo no caso do Brasil), pelo que não se retiraram conclusões estatísticas, procedendo-se simplesmente à apresentação dos dados recolhidos. A análise efetuada deixou perceber que os estudantes inquiridos em ambos os países usam os DMD durante uma parte significativa da aula (30% do tempo de aula), recorrendo sobretudo ao *smartphone*. Analisaram-se também os propósitos de uso de DMD e as atitudes dos estudantes no que concerne à permissão/interdição do uso dos mesmos.

Palavras-Chave: Dispositivos móveis, Distração digital, Ensino superior, Secretariado.

Abstract. Currently, the presence of digital mobile devices (DMD) in the context of higher education is increasingly transversal, bringing new opportunities, but also new challenges to higher education institutions (HEIs). Thus, it is important to understand the potentialities brought by these devices and to know their negative impacts, in order to identify strategies to mitigate them. This study, exploratory in nature and applied to a specific case, aims to characterise how students in two higher education courses (one Portuguese and the other Brazilian) use DMDs in the classroom for purposes unrelated to the classroom. This is a research that starts from the application of a questionnaire (based on McCoy's 2016) to students of the two courses. In the months of April and May 2020, 68 valid responses were collected: 44 from Portuguese and 24 from Brazilians. Given this number of responses, the sample obtained does not represent the population under study (in the case of Brazil), so no statistical conclusions were drawn and the data collected was simply presented. The analysis showed that the students surveyed in both countries use MDDs during a significant part of the lesson (30% of lesson time), mainly using the smartphone. The purposes of MDD use and students' attitudes towards allowing/disallowing their use were also analysed.

Keywords: Mobile devices, Digital distraction, Higher education, Office management.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Atualmente, a presença e o uso dos DMD nas instituições de ensino superior (IES) são realidades transversais ao mundo inteiro, sendo um fenómeno cada vez mais massivo e mais frequente. Neste contexto, as IES veem-se confrontadas com a necessidade de darem resposta a expectativas e hábitos de novas gerações de estudantes, para os quais o uso destes dispositivos é algo natural e imprescindível, e de, simultaneamente, aproveitarem e estimularem as suas competências digitais. Trata-se de uma realidade que traz grandes desafios às IES e que beneficiará de estudos centrados em realidades institucionais e culturais precisas.

Com efeito, de acordo com Ribeiro, Salata, Costa e Ribeiro (2013), a capacidade de os indivíduos e organizações beneficiarem das funcionalidades da sociedade em rede está dependente de diversas condições sociais, culturais e institucionais, que propiciam ou retraem o acesso a diferentes recursos e oportunidades.

Apesar das especificidades no acesso a e no uso de tecnologia nas diversas sociedades e culturas, atualmente o acesso ao conhecimento e a possibilidade de interação com o outro já não está, na maior parte das situações, condicionada a um dado espaço físico nem a um dado momento (Vásquez Cano & Sevillano-García, 2018). Assim, os jovens estudantes deste início do século XXI não precisam de estar fisicamente nas IES para acederem ao saber nem para se relacionarem com os seus pares ou com os professores, em parte graças ao uso de diversos DMD. Estes incluem *smartphones*, *smartwatches*, *tablets*, computadores portáteis, entre outros aparelhos, sendo entendidos como "a small handheld computer that has a touch display or a small keyboard for text input" (Chartrand, 2016, p. 1).

Tanto em Portugal quanto no Brasil, a percentagem de estudantes utilizadores da Internet é bastante elevada. Em 2019[3], em Portugal, esta percentagem era de 99,6%, ao passo que no Brasil atingia os 88,1%. Em ambos os países, o dispositivo móvel mais usado para acesso à Internet é o *smartphone* (82,5%, em Portugal e 98,6%, no Brasil) (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2019; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021).

Este trabalho centra-se precisamente no uso, em contexto de aula, de DMD para fins não relacionados com o estudo, pretendendo caracterizar o modo como os estudantes de Secretariado de dois cursos superiores recorrem a estes dispositivos durante as suas aulas. Selecionaram-se como objeto de estudo a Licenciatura em Secretariado em Secretariado e Comunicação Empresarial, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda da Universidade de Aveiro (ESTGA-UA) e o Bacharelado em Secretariado Executivo Trilingue, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma vez que ambos se enquadram no domínio da formação superior em Secretariado no âmbito lusófono. O estudo inclui um breve enquadramento teórico, na secção 2., abordando-se o uso de DMD no ensino superior. Posteriormente, explana-se a metodologia adotada (cf. secção 3) e apresentam-se e comentam-se os resultados obtidos (cf. secção 4).

2 Uso de DMD no ensino superior – ferramentas inovadoras ou elementos distratores?

A transversalidade da presença de DMD trouxe, também para as universidades, novas possibilidades de comunicação, educação e colaboração (Criollo-C., Jaramillo-Alcázar, & Luján-Mora, 2018). Com efeito, o ensino superior, tal como a sociedade como um todo, está a viver uma série de transformações impelidas pelo crescente uso de tecnologias digitais. Segundo Mesquita, Peres e Moreira (2018), os próprios estudantes têm hoje paradigmas de pensamento diferentes, precisamente por serem nativos digitais. Estes estudantes "interact (communicate, share, exchange), create, meet, coordinate, evaluate, learn, search, analyze, report, socialize and evolve differently due to a lifetime of exposure to new means of technology" (Mesquita, Peres, & Moreira, 2018, p. 1327). Paralelamente, os docentes, cientes da penetração destes DMD no quotidiano, têm também procurado integrá-los nas suas práticas pedagógicas. Trata-se, porém, de uma integração gradual e progressiva, uma vez que os professores estão ainda a perceber como podem, de modo eficiente e efetivo, recorrer aos DMD em diferentes contextos de ensino-aprendizagem (Viberg & Grönlung, 2013).

[3] Indicam-se dados referentes a 2019, uma vez que o estudo a que reporta este trabalho foi desenvolvido no 1.º semestre de 2020.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Estudos já realizados a este respeito indicam a existência de duas perspetivas de análise distintas a respeito do uso de DMD no ensino superior: se, por um lado, estes podem ser, quando aplicados como ferramentas pedagógicas, motivadores e indutores de "melhorias na perceção de aprendizagem, no envolvimento dos estudantes e nos resultados de aprendizagem" (Teixeira *et al.*, 2018, p. 77), por outro lado, o seu uso para fins não relacionados com as aulas "interfere com o processo de aprendizagem e com o desempenho dos estudantes" (Teixeira *et al.*, 2018, p. 77).

Assim, há autores que destacam que os diversos DMD têm contribuído para melhorar os ambientes de ensino-aprendizagem nas IES e para assegurar a diversificação de formas de interação entre docentes e discentes e entre os próprios discentes. Com efeito, a utilização de DMD nas IES tem-se tornado uma ferramenta que pode favorecer a educação, nomeadamente se o uso dos mesmos ocorrer em paralelo com uma mediação por parte do docente e considerando um objetivo pedagógico claro (Nascimento & Castro Filho, 2016). Ainda segundo estes autores, a utilização de dispositivos móveis no contexto de ensino-aprendizagem favorece o desenvolvimento dos atores envolvidos e potencia a ampliação de conhecimentos de forma individual ou colaborativamente em diversos contextos (Nascimento & Castro Filho, 2016).

Segundo Balula *et al*. (2014), o uso destas novas tecnologias tem-se concretizado, entre outras abordagens, pela "disponibilização e partilha de conteúdos", começando "também a ser valorizadas tecnologias de suporte à colaboração, criação e publicação de conteúdos" (p. 211). Na realidade do ensino superior português, "na perspetiva docente, considera-se a utilização de dispositivos móveis como estratégica, e como tendência futura importante", sendo que "o seu uso parece justificar-se por potenciar uma aproximação aos alunos, na medida em que se faz uso de equipamento que a maioria dos alunos e docentes usa diariamente" (Balula *et al.*, 2014, p. 211).

Porém, e ainda que sejam muitas as vantagens e potencialidades dos DMD no ensino superior, estudos como os de Spitzer (2014) sublinham que em contextos de ensino-aprendizagem os mesmos "pose serious risks and side effects when used in educational settings. They are distracting, in particular when used for non-course-related activities" (p. 84). O trabalho de Carcelen, Mera e Irisarri (2019) também conclui que "el uso del móvil entre los universitarios españoles es altamente abusivo" (p. 208), sendo que, segundo Green (2019), quando os docentes não conseguem tornar a aula compreensível ou motivante, os estudantes tendem a socorrer-se dos DMD como fontes de distração.

Assim, são diversos os estudos que evidenciam a relação entre o uso dos DMD e a distração em contexto de aula (Ravizza, Uitvlugt, & Fenn, 2017), a reduzida capacidade de apreensão de conhecimento e de reflexão (Wood, Zivcakova, Gentile, Archer, de Pasquale, & Nosko, 2012) e ainda a pior prestação em contextos de avaliação (Glass & Kang, 2018).

Perante a tendência crescente para o uso de DMD para fins não relacionados com a aula, McCoy (2016, 2020) considera imprescindível que as instituições de ensino facultem tecnologia atualizada, suporte tecnológico e formação para os docentes. Assim, poder-se-á potenciar um uso mais eficiente das ferramentas tecnológicas, contribuindo para aumentar os níveis de empenho por parte dos estudantes, para reduzir as distrações digitais e, acima de tudo, para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula.

3 Metodologia

Este trabalho consiste num estudo empírico, descritivo e de natureza quantitativa, revestindo-se de cariz exploratório, na medida em que são muito escassas as investigações relativas ao uso de DMD, para fins não relacionados com as aulas, no contexto do ensino superior nos países lusófonos, nomeadamente em cursos no domínio do Secretariado.

Este estudo foi delineado em janeiro de 2020, ainda não se antecipavam, no mundo ocidental, os efeitos que a pandemia COVID-19 traria poucas semanas depois. Na realidade, e apesar de os dados terem sido recolhidos já num período de vivência das restrições associadas a esta pandemia, o objetivo inicial do estudo em nada se relaciona com a mesma, pois com ele pretende-se aferir o modo como os estudantes de dois cursos superiores de Secretariado usam e percecionam o uso de DMD, em contexto de sala de aula presencial, para fins não relacionados com a mesma. À época de aplicação do questionário que serviu de base ao estudo, a população em estudo era de 185 estudantes: o curso português, de 3 anos curriculares, tinha 75 estudantes inscritos, ao passo que o curso brasileiro, de 4

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

anos curriculares, tinha 110 inscritos. Este trabalho consiste numa análise quantitativa de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário aos estudantes dos cursos acima referidos. Para o desenvolvimento deste questionário, elaborado com recurso às ferramentas do *GoogleForms*, partiu-se da proposta apresentada por McCoy (2016), tendo-se adaptado e atualizado diversas questões. O questionário aplicado continha duas secções, uma primeira dedicada à caracterização dos estudantes respondentes, e uma segunda que visava recolher as opiniões dos inquiridos a respeito da sua experiência de uso de DMD, em contexto de aulas, para fins não relacionados com as mesmas. Globalmente, nesta segunda parte do questionário pretendia-se identificar a frequência de uso destes dispositivos em sala de aula, para fins não académicos, assim como o tempo de aula ocupado com os mesmos. Procurou-se ainda perceber quais os DMD mais usados e para que fins, assim como aferir o grau de distração provocado pelo seu uso. Inquiriram-se ainda os estudantes a respeito das vantagens e desvantagens associadas aos usos não académicos dos DMD em contexto de sala de aula.

Ao preparar-se o questionário selecionou-se a terminologia usada, de modo que a mesma fosse facilmente compreendida pelos estudantes dos dois países. O questionário foi distribuído a um grupo de teste, no final de março de 2020, e foi aplicado, já na sua versão final, em abril e maio do mesmo ano. Divulgou-se o questionário a toda a população em estudo através do *email* institucional dos estudantes, tendo-se sublinhado, na mensagem enviada que, apesar de à época já se estar a viver um período de confinamento devido à pandemia COVID-19, os dados a recolher seriam referentes ao contexto pré-pandémico (ensino presencial). É importante referir que, em Portugal, neste período, os estudantes estavam com ensino totalmente à distância, enquanto no Brasil decorria um período de suspensão de atividades letivas, não havendo contacto regular entre os estudantes e a sua IES.

4 Resultados

Nesta secção, após a caracterização da amostra (4.1), apresentam-se e comentam-se os dados obtidos a partir da aplicação do questionário atrás referido (4.2).

4.1 Caraterização da amostra

Após aplicação do questionário, obtiveram-se, de forma não aleatória, 68 respostas válidas, 44 de portugueses e 24 de brasileiros. As respostas portuguesas correspondem a 59% dos inscritos ao curso ao passo que as respostas dos estudantes brasileiros dizem respeito a 22% do total de inscritos. Esta discrepância poderá relacionar-se com o facto de, como se referiu anteriormente, os estudantes brasileiros estarem, aquando da aplicação do questionário, num período de suspensão da atividade letiva, sem contacto com os docentes e a IES, não se podendo garantir que tivessem acesso fácil e regular à Internet. Perante esta realidade, os dados recolhidos no Brasil não são representativos da população em estudo, pelo que não se retirarão conclusões estatísticas, procedendo-se simplesmente à apresentação dos dados recolhidos.

Os respondentes portugueses tinham entre 18 e 49 anos (média de idades de 22 anos) e os estudantes brasileiros entre 19 e 29 anos (média de idades de 21,7 anos).

As 44 respostas dos estudantes portugueses distribuem-se de forma bastante equitativa entre os três anos curriculares: 15 no 1.º ano; 13 no 2.º e 16 no 3.º. Já no Brasil não se obtiveram respostas de estudantes de 1.º ano e registou-se um número de respostas crescente nos restantes três anos curriculares: 5 no 2.º ano; 7 no 3.º e 12 no 4.º ano.

4.2 Uso de DMD em contexto de aula (para fins não relacionados com a mesma)

Os dados recolhidos visavam, em todas as questões, caracterizar o uso de DMD em contexto de sala de aula para fins não relacionados com a mesma. Assim, à pergunta "Quantas vezes usa os dispositivos móveis digitais, numa aula de 2h, para fins não relacionados com a aula?", obtiveram-se as seguintes respostas: 64% dos estudantes portugueses afirmaram usar estes dispositivos entre 1 a 4 vezes e 16% indicaram usá-los entre 5 a 9 vezes. Dos respondentes brasileiros 33,3% referiram recorrer a estes dispositivos 1 a 4 vezes e outros 33,3% indicaram usá-los entre 5 a 9 vezes. Em ambos os grupos de respondentes 75% indicaram ocupar até 30% do tempo de aula com o uso destes dispositivos.

Verificou-se que, em ambos os grupos de respondentes, o *smartphone* é dispositivo móvel usado com mais frequência. No extremo oposto encontra-se o *smartwatch* – nunca usado pelos respondentes

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

portugueses e quase nunca pelos brasileiros (96%). Registou-se ainda uma diferença no recurso ao computador portátil, mais usado pelos inquiridos portugueses. O *tablet* é pouco usado em ambos os países (cf. Figura 1).

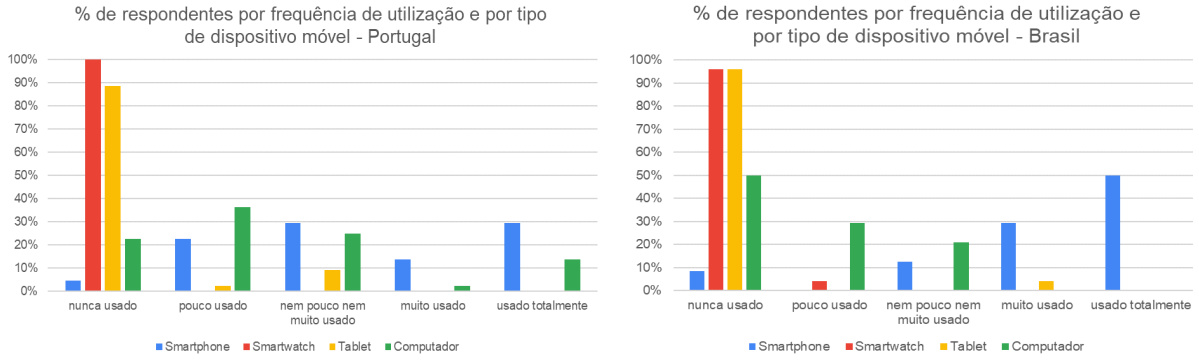


Figura 1: Frequência de uso de diferentes DMD em aula (para fins não relacionados com a mesma): dados por curso.

Tal como se verifica na Figura 2, os propósitos de uso dos DMD em aula, para fins não relacionados com a mesma, são similares nos dois grupos. Assim, em ambos os países a consulta de horas é o fim mais referido, seguido de mandar/receber mensagens e de mandar/receber *emails*.

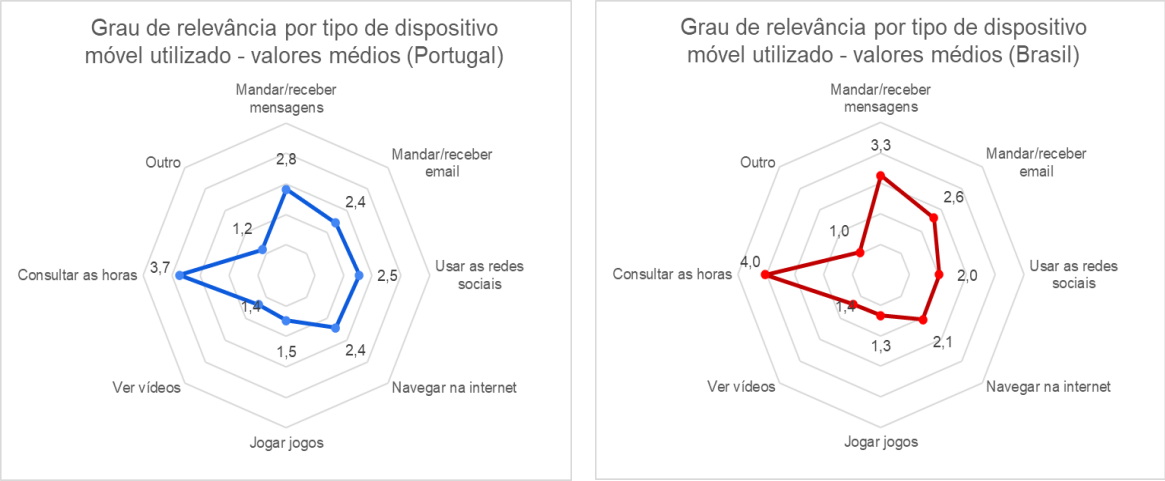


Figura 2: Propósitos de usos dos DMD em aula (para fins não relacionados com a mesma): dados por curso.

As principais vantagens associadas ao uso dos DMD em aula para fins não académicos são, em ambos os grupos, "combater o aborrecimento", "manter-se conectado" e "divertir-se". Alguns respondentes selecionaram a opção "outra", indicando, por exemplo, "estar contactável por motivos profissionais ou familiares" e "controlar a ansiedade" (cf. Fig. 3).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Figura 3: Vantagens do uso de DMD em aula (para fins não relacionados com a mesma): dados por curso.

Constatou-se que em ambos os grupos de respondentes se destaca a "diminuição de atenção" como principal desvantagem decorrente do uso destes dispositivos. A segunda desvantagem mais referida é "não perceber as orientações dadas pelos docentes", seguida de "impacto negativo na avaliação". Como se constata a partir da análise da Figura 4, globalmente, os inquiridos brasileiros percecionam as diferentes desvantagens em análise como mais penalizantes do que os colegas portugueses respondentes. A título de exemplo, a desvantagem que obtém média de respostas mais elevada para os portugueses atinge apenas 3,8 numa escala de 1 (nada prejudicial) a 5 (totalmente prejudicial), enquanto para os brasileiros a média mais elevada é de 4,6.

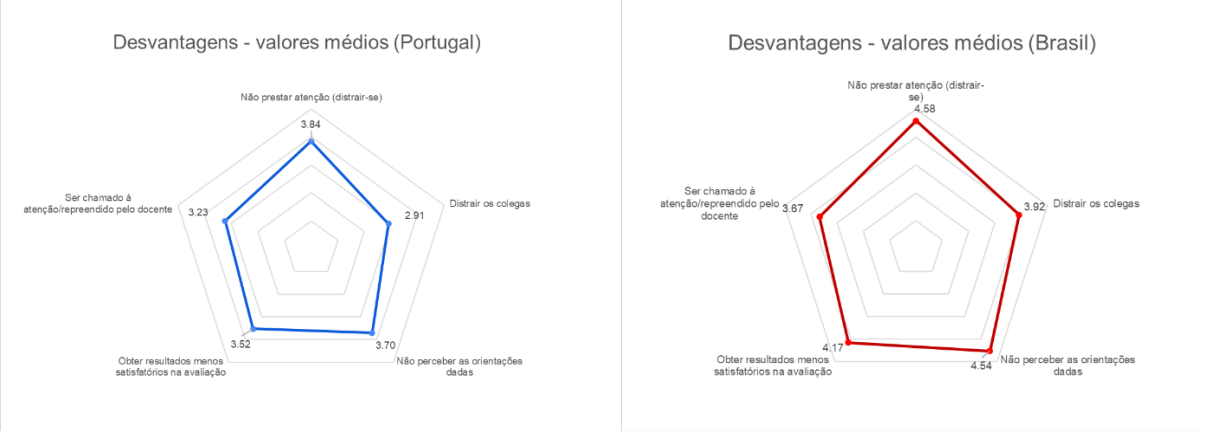


Figura 4: Desvantagens do uso de DMD em aula (para fins não relacionados com a mesma): dados por curso.

Os respondentes foram ainda inquiridos a respeito do grau de distração associada ao uso de DMD em aula, para fins não relacionados com a mesma (cf. Fig. 5). Assim, constatou-se que 16% dos estudantes portugueses consideram que ao usarem DMD se distraem muito ou totalmente, havendo 38% que indicam que estas práticas lhes provocam pouca ou nenhuma distração. No grupo de estudantes brasileiros respondentes verificou-se que 50% admitem serem muito ou totalmente distraídos quando usam dispositivos móveis. 17% referem sofrer pouca distração ao usarem estes dispositivos. Não houve respondentes a selecionar a opção "nenhuma distração".

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

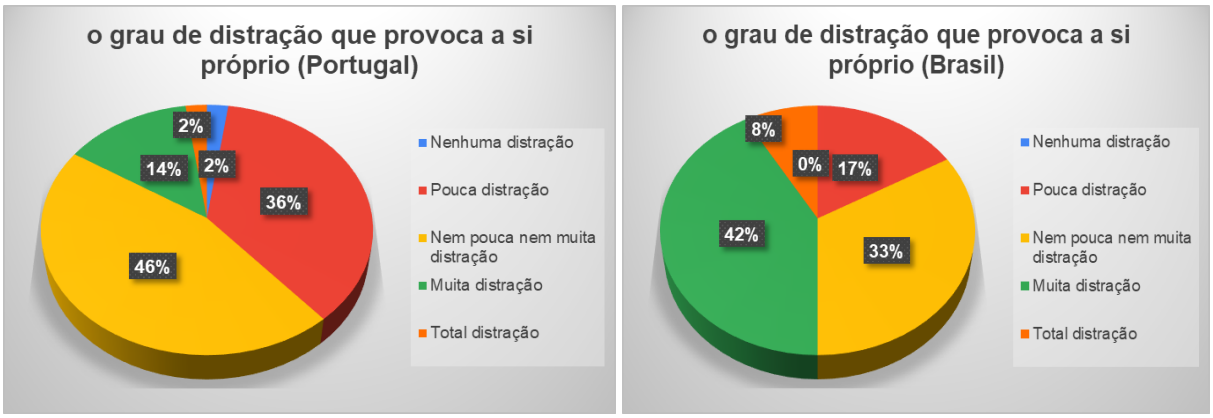


Figura 5: Grau de autodistração provocado pelo uso de DMD em aula (para fins não relacionados com a mesma): dados por curso.

Ao avaliarem o grau de distração que o uso de dispositivos móveis digitais por parte de colegas lhes provoca, 46% dos respondentes portugueses e 33% dos brasileiros indicaram não ser distraídos por estas práticas dos colegas.

Os estudantes foram ainda inquiridos relativamente ao modo como adaptam (ou não) o comportamento no que respeita ao uso de DMD em função das políticas definidas pelos docentes a este nível. Na pergunta "No caso de haver, numa determinada aula, uma política restritiva/proibitiva de uso de dispositivos digitais, o seu comportamento diverge daquele que tem nas aulas em que o uso é permitido?", assistiu-se a uma distribuição de respostas muito homogénea por parte dos estudantes portugueses, não se destacando de forma evidente nenhuma das opções de resposta (sim, não, às vezes). No grupo de estudantes brasileiros, a resposta mais selecionada é "sim", havendo 46% dos respondentes que indicam alterar o seu comportamento em contextos de proibição de uso de DMD pelo docente.

Globalmente, os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário deixam perceber de forma clara que os DMD são, hoje em dia, incontornáveis nas IES, estando presentes de forma quase permanente, mesmo quando o seu uso não decorre de uma necessidade da aula em curso. O facto de mais de 75% dos respondentes admitirem usar estes DMD cerca de 30% do tempo de aula é um dado muito relevante e que deve alertar a comunidade educativa. Com efeito, é importante, por um lado, perceber o porquê desta realidade e, por outro lado, é crucial que se identifiquem estratégias que possam mitigá-la ou revertê-la. Efetivamente, e considerando que o DMD mais usado é o *smartphone*, hoje em dia acessível à maior parte dos estudantes, não se pode imaginar que o seu uso se altere de forma espontânea e sem a aplicação de estratégias pensadas e devidamente concertadas.

Outro resultado que merece especial atenção é o facto de os respondentes indicarem como principal vantagem de uso destes dispositivos para fins não relacionados com as aulas o combate ao aborrecimento, o que indicia que os respondentes consideram as suas aulas (ou parte delas) aborrecidas e desmotivantes. Por isso, e como refere McCoy (2016, 2020), é fundamental redirecionar o uso destes dispositivos para tarefas significativas, envolventes e que garantam retorno para a aula. Só assim se conseguirá captar a atenção e facilitar uma participação ativa por partes dos atuais estudantes, já pertencentes a uma geração de nativos digitais e, por isso mesmo, perfeitamente conscientes de que podem aceder ao conhecimento e partilhá-lo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Por outro lado, também é importante que se realizem estudos alargados, nas diversas IES, que permitam rastrear e relacionar o uso destes dispositivos móveis com as classificações dos estudantes, uma vez que uma parte significativa dos respondentes não admite que podem ser distraídos por estas práticas nem que as mesmas condicionam o seu sucesso escolar.

5 Conclusões

Neste trabalho, caracterizou-se o modo como os estudantes de Secretariado de dois cursos superiores (um português e outro brasileiro) recorrem aos DMD durante as aulas para fins não relacionados com as mesmas. Considerando o reduzido número de respostas obtidas especialmente junto dos estudantes

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

brasileiros, não se procedeu a uma análise comparativa dos dados, mas sim à caracterização da realidade observada em cada curso.

Assim, constatou-se que o uso de DMD é prática comum para os respondentes de ambos os grupos: mais de metade afirma usar estes dispositivos entre 1 a 4 vezes numa aula de 2h, ocupando cerca de 30% do tempo de aula com estas práticas. Os estudantes de ambos os países consideram que a principal vantagem decorrente do uso destes dispositivos é combater o aborrecimento da aula. A desvantagem mais penalizante é, para ambos os grupos, a diminuição da atenção. Salienta-se ainda que 36,4% dos respondentes portugueses e 58,3% dos brasileiros têm noção de que estas práticas são totalmente prejudiciais para o seu sucesso académico. Ainda assim, verificou-se que os estudantes portugueses não percecionam os dispositivos móveis como elementos autodistratores nem assumem que uso dos mesmos por parte dos colegas os distrai. Já os respondentes brasileiros reconhecem que o uso destes dispositivos pode ser altamente distrativo para eles próprios, embora também não entendam que possam ser distraídos pelos colegas.

Este artigo tem como principal mais-valia o facto de, partindo da caracterização de uma realidade específica em termos de área de estudos dos inquiridos, espoletar uma reflexão mais sólida e transversal a respeito do uso destes DMD no ensino superior lusófono, abrindo portas para a discussão daquilo que o motiva, das consequências daí resultantes e das estratégias a aplicar para um redirecionamento do mesmo.

O presente estudo foi condicionado pelo facto de o questionário que está na sua base ter sido aplicado já durante o período de confinamento associado à pandemia COVID19, o que tornou mais difícil o contacto com os estudantes, conduzindo a uma menor taxa de resposta. Esta situação foi mais evidente no contexto brasileiro, uma vez que em abril e maio de 2020 as aulas na IES em análise estiveram mesmo suspensas, o que terá contribuído para o reduzido número de respostas recolhidas.

De modo a obter um retrato mais representativo e fidedigno das duas realidades institucionais em estudo, será importante voltar a inquirir, num período com atividades letivas presenciais, os estudantes a respeito do uso de dispositivos móveis, em contexto de sala de aula, para fins não relacionados com a mesma. Neste momento, está a preparar-se uma versão atualizada deste questionário que permita: i) obter mais respostas; ii) perceber o impacto da pandemia no potencial crescimento da utilização destes dispositivos; iii) aferir a relação entre estas práticas e os resultados de avaliação dos estudantes envolvidos.

Referências

Balula, A., Lucas, M., Coelho, D., Ramos, F., & Moreira, A. (2014). Considerações Finais. In F. Ramos & A. Moreira (Orgs.), *Uso das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior Público Português* (pp. 207-213). Aveiro: UA Editora. Acedido em 13-09-2021. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13046/1/20.pdf

Carcelen, S., Mera, M., & Irisarri, J. (2019). El uso del móvil entre los universitarios madrileños: una tipología en función de su gestión durante el tiempo de aprendizaje. *Communication & Society*, 32(1), 199-211. Acedido em 24-09-2021. Disponível em: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/57841/2/37825-105900-1-PB.pdf

Chartrand, R. (2016). Advantages and disadvantages of using mobile devices in a university language classroom. *Bulletin of the Institute of Foreign Language Education Kurume University*, 23, 1-13. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://kurume.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=264&item_no=1&page_id=13&block_id=21+

Criollo-C, S., Jaramillo-Alcázar, A., & Luján-Mora, S. (2018). Advantages and disadvantages of m-learning in current education. In *2018 IEEE World Engineering Education Conference (EDUNINE)* (pp. 1-6). Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/8450979

Glass, A., & Kang, M. (2018). Dividing attention in the classroom reduces exam performance. *Educational Psychology*, 39(3), 1-15. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2018.1489046?journalCode=cedp20

Green, M. (2019). Smartphones, Distraction Narratives, and Flexible Pedagogies: Students' Mobile Technology Practices in Networked Writing Classrooms. *Computers and Composition*, 52, 91-106. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S8755461517300981

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019*. Acedido em 25.10.2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf

INE – Instituto Nacional de Estatística (2019). *Destaque: informação à comunicação social - Sociedade da informação e do conhecimento Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2019*. Acedido em 25.10.2021. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=72149&DESTAQUESmodo=2

McCoy, B. (2016). Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. *Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications,* 90, 1-43. Acedido a 14.01.2020. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/journalismfacpub/90/?utm_source=digitalcommons.unl.edu/journalismfacpub/90&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

McCoy, B (2020). Gen Z and Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. *Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications*, 116, 1-34. Acedido a 03.09.2021. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/journalismfacpub/116/?utm_source=digitalcommons.unl.edu/journalismfacpub/116&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages+

Mesquita, A., Peres, P., & Moreira, F. (2018). The Use of Technology in Portuguese Higher Education: Building Bridges Between Teachers and Students. In Á. Rocha et al. (eds.), *WorldCIST'18 2018: Trends and Advances in Information Systems and Technologies* (pp. 1327-1336). Acedido a 03.01.2022. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77712-2_127

Nascimento, C. A. S., & Castro Filho, J. A. (2016). Dispositivos móveis na educação: ensinando e aprendendo em diferentes contextos. *Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2016)* (pp. 1225-1234). Acedido a 27.12.2021. Disponível em: http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/6812/4697

Ravizza, S., Uitvlugt, M., & Fenn, K. (2017). Logged In and Zoned Out: How Laptop Internet Use Relates to Classroom Learning. *Psychological Science*, 28(2), 171-180. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://url.gratis/KeswWE

Ribeiro, L., Salata, A., Costa, L, & Ribeiro, M. (2013). Desigualdades digitais: acesso e uso da Internet, posição socioeconómica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. *Análise Social*, 207 (XLVIII), 288-320. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_207_d02.pdf

Spitzer, M. (2013). Information technology in education: Risks and side effects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3, 81-85. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2211949314000350#:~:text=The%20use%20of%20information%20technology%20%28IT%29%20in%20education,Impaired%20reading%20and%20writing%20impairs%20learning%20and%20memory.

Teixeira, P., Moura, C., Simões, C., Silva, J., Tovar, J., Costa, M., Escadas, M., Trigueiros, P., Oliveira, R., & Araújo, S. (2018). A aplicação de dispositivos móveis na sala de aula - uma comunidade de prática. In L. Veiga, M. J. Costa, F. Vieira & F. Almeida (eds.), *CNaPPES 2018 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior - Livro de Resumos* (p. 77). Acedido a 03.01.2022. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73192

Viber, O., & Grönlund, A. (2013). Cross-cultural analysis of user's attitudes towards the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: a case from Sweden and China. *Computers and Education*, 69, 169-180. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131513001814

Vásquez-Cano, E., & Sevillano-García, M. L. (2018). Uso educativo ubicuo de dispositivos digitales móviles. Un estudio general y comparativo en la Educación Superior de España y Latinoamérica. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 113-123. Disponível em linha e Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77455/2/NAER_7_2_06_esp.pdf

Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers and Education*, 58, 365-

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

374. Acedido em 27-09-2021. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511002077

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Como alavancar negócios e crescer no e-commerce: estratégias de atração e fidelização

How to leverage business and grow in e-commerce: attraction and loyalty strategies

Inês Ribeiro[1], Luísa Lopes[1,2] [0000-0003-2039-0125]

a38376@alunos.ipb.pt, luisa@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal.

[2]Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação em Turismo – CiTUR.

Resumo. A acelerada evolução das tecnologias de informação, quer na *Internet* quer no *e-commerce* (Garcia et al., 2020) permite criar diversas oportunidades para as organizações. Com o auxílio da implementação de estratégias perspicazes de pré-venda, venda e pós-venda, as empresas favorecem a sua posição, de forma competitiva, no mercado digital. Neste sentido, o presente trabalho procura dar resposta à questão: Como alavancar os negócios e crescer nas plataformas de *e-commerce*, utilizando ferramentas de atração e fidelização de clientes? O objetivo primordial foca-se na compreensão e análise das estratégias de atração do público-alvo e de fidelização dos clientes, incluindo os aspetos emocionais intrínsecos à satisfação dos consumidores. Este estudo foi realizado tendo como metodologia base a pesquisa e análise bibliográfica, consolidando a informação recolhida, através da aplicação do modelo AIDA. Esta metodologia permitiu, de forma sintética, analisar o comportamento do consumidor, desde a pesquisa às transações, face à realidade do *e-commerce*, sugerindo que é fundamental a criação de experiências positivas para os consumidores. Os principais fatores identificados como fulcrais para a maturação do *e-commerce* são o fomento do *word of mouth* e o desenvolvimento de relacionamentos com base na sensação de segurança, credibilidade, confiança e qualidade de informação. Deste modo, existe uma maior probabilidade de um crescimento exponencial dos negócios, adquirindo total progressão das vendas e aumentando, consequentemente, a notoriedade das marcas.

Palavras-Chave: E-commerce, Atração, Fidelização.

Abstract. The accelerated evolution of information technologies, whether on the *Internet* or in e-commerce (Garcia et al., 2020) allows the creation of several opportunities for organizations. With the help of the implementation of insightful pre-sales, sales, and post-sales strategies, companies favor their position, competitively, in the digital market. In this sense, this paper seeks to answer the question: How to leverage the business and grow in e-commerce platforms, using customer attraction and loyalty tools? The primary objective is focused on understanding and analyzing strategies to attract the target audience and customer loyalty, including the emotional aspects intrinsic to consumer satisfaction. This study was carried out with a methodology based on research and analysis of bibliography, consolidating the information collected, with the application of the AIDA model. This allowed, in a synthetic way, to analyze consumer behaviour, from research to transactions, in light of the reality of e-commerce, suggesting that it is essential to create positive experiences for consumers. The main factors identified as crucial for the maturation of e-commerce are the promotion of word of mouth and the development of relationships based on the sense of security, credibility, trust, and quality of information. In this way, there is a greater probability of exponential growth of the business, acquiring total sales progression and, consequently, increasing the awareness of the brands.

Keywords: E-commerce, Attraction, Loyalty.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

De acordo com a evolução dos negócios e o aumento das plataformas de *e-commerce* existentes no mercado, as empresas procuram utilizar estratégias eficazes para adquirirem notoriedade e se aproximarem dos seus clientes. Procurando responder à questão de investigação "Como alavancar os negócios e crescer nas plataformas de *e-commerce*, utilizando ferramentas de atração e fidelização de clientes?", o presente trabalho inclui temáticas relacionadas com *o e-commerce* e diferentes estratégias de marketing digital e presença digital. A metodologia utilizada resume-se a uma revisão bibliográfica procurando sugerir abordagens à questão de investigação proposta e que direciona todo o trabalho.

O artigo inicia com um enfoque sobre como o *e-commerce*, integrado no marketing digital, influencia os negócios e permite um maior conhecimento e crescimento, em termos de vendas e de reconhecimento das marcas. De seguida, o modelo AIDA, em estudo, permitirá compreender todas as etapas, desde a atenção à ação, com uma breve discussão sobre as atividades e especificidade de cada etapa, no que respeita à presença digital das marcas. Segue-se uma abordagem às estratégias preferenciais para obter mais tráfego, pretendendo que se traduza em vendas e que os clientes se fidelizem às lojas *online*, confiando e recomendando a outros. Por fim, sucedem-se as considerações finais, de acordo com os tópicos analisados, concluindo o trabalho com um resumo das respostas à investigação realizada.

2 *E-commerce*

A evolução tecnológica e as constantes inovações subjacentes seduzem as empresas, independentemente das suas dimensões, a adotarem estratégias para adquirirem o máximo valor possível dos recursos obtidos. Dessa forma, a *internet*, deixa de ser percecionada como uma mera ferramenta de comunicação, para um recurso que permite desenvolver uma recém atmosfera de negócios (Attafar et al., 2013). As empresas procuram ingressar no ambiente tecnológico para garantir que se mantêm visíveis e entram em novos mercados, sendo que, mesmo as pequenas e médias empresas (PME) começam rapidamente a criar a sua presença digital (Carpio et al., 2020). Encontramo-nos numa fase onde as empresas, para permanecerem competitivas, têm de se adaptar e, com a rapidez da informação e a necessidade de estar em constante atualização, é na *internet* que surgem as novas oportunidades, dado que, é onde se encontra o mercado (He & Zhang, 2010). Neste sentido, surge o "fenómeno" do *e-commerce*, que adquire vantagens pela capacidade de atuar de forma rápida e direta nas necessidades dos consumidores (Ding et al., 2020), tal como a conjuntura atual exige. Dessa forma, o *e-commerce* pode ser definido como uma das vantagens competitivas que uma empresa pode adquirir, na medida em que é "entendido como uma forma de desenvolver uma atividade económica, através do uso de conexões eletrónicas" (Sadowski et al., 2021, p. 2) e, assim sendo, as PME precisam de estar preparadas com boas plataformas de *e-commerce* para que as disparidades entre as dimensões das organizações sejam atenuadas (He & Zhang, 2010).

As principais vantagens da aquisição de recursos de *e-commerce* conferem às empresas a capacidade de vender produtos através de canais *online* que proporcionam rapidez e comodidade na forma como os produtos ou serviços podem ser adquiridos. O modo como as compras são realizadas foi alterado e o *e-commerce* deve corresponder à necessidade da obtenção de bens com vantagens para ambas as partes (comprador e vendedor). No entanto, é justamente com o crescimento do *e-commerce* que surgem obstáculos para os consumidores, como "publicidade enganosa, fraca qualidade dos produtos, fraude, violação da privacidade, uso indevido da informação e desonestidade" (Yang et al., 2020, p. 108). Tendo por base estas problemáticas, as empresas precisam adequar as suas estratégias, para que consigam atrair os consumidores e criar relacionamentos de confiança para se fidelizarem e recomendarem a marca, gerando *word of mouth* (WOM) positivo. De forma generalizada, "os consumidores frequentemente partilham o seu conhecimento pessoal e experiência com terceiros, auxiliando-os nas suas decisões de compra (…) que resulta no aumento das intenções de compra" (Rashid et al., 2020, p. 13). Dessa forma manter as relações com os consumidores e criar experiências que permitam gerar confiança, credibilidade e satisfação do cliente, são os principais fatores que devem ser considerados permanentemente.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Modelo AIDA

O modelo AIDA é um exemplo claro da forma como se devem compreender e planear as ações das empresas nos seus respetivos *e-commerce* (Alcântara, 2021). Este modelo, em formato de funil, como é possível verificar na figura 1, aborda quatro fases, que acompanham o estreitamento do canal e caracterizam a forma como o processo de captar a atenção, suscitar interesse e consequentemente desejo, levam à ação e à subjacente fidelização.

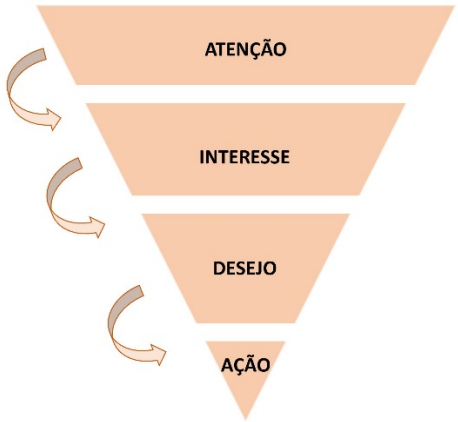


Figura 1: Modelo AIDA.
Fonte: Elaboração Própria.

3.1 Atenção

O primeiro passo que as empresas devem adotar é a criação de notoriedade das suas marcas. Dessa forma, é necessário compreender explicitamente qual é o propósito da marca e proposta de valor consequente, bem como o público-alvo para o qual se dirige. "Com o desenvolvimento de uma sociedade digital, o rápido acesso às fontes de informação torna-se capaz de alterar o comportamento dos consumidores" (Popova et al., 2019, p. 13) e é com esta progressão que as empresas precisam de gerar valor, para que consigam compreender o mercado, prever e agir em conformidade com as necessidades detetadas. Neste sentido, para captar a atenção de um indivíduo, devem ser criados conteúdos que orientem o utilizador para o *e-commerce*, motivando o crescimento do tráfego para os *websites*. Esta etapa é naturalmente alcançada com as redes sociais que cativam, progressivamente, os consumidores (Wang et al., 2020). Além da criação de WOM, pelos próprios, as empresas adequam publicidades, atrativas e relevantes, que captam a atenção e direcionam o cliente para o *website*.

3.2 Interesse

Com o estímulo do WOM e o fomento correto da proposta de valor de uma marca, surge o segundo passo deste modelo, o interesse. Este permite captar a curiosidade dos utilizadores, com o intuito dos mesmos clicarem num determinado *Call-to-Action* (CTA), de forma que se converta no passo seguinte. Uma vez que já se encontram no *website*, o interesse é gerado com um *layout* personalizado e intuitivo, imagens apelativas, informação de fácil compreensão e absorção e produtos ou serviços adequados ao consumidor por forma a gerar curiosidade para continuar a explorar a plataforma (Alcântara, 2021). Tal como na primeira etapa, da atenção, é importante que a comunicação e as ferramentas sejam adequadas ao público-alvo no sentido de suscitar interesse à audiência pretendida.

3.3 Desejo

A simplicidade da tecnologia concede uma melhor interação e difusão da informação e, considerando esta perspetiva, "a comunicação entre o consumidor e a marca é construída com base na confiança e conceção dos valores" (Popova et al., 2019, p. 20). Assim sendo, para incrementar o desejo, é necessário que a plataforma de *e-commerce* transmita confiança, credibilidade e segurança ao utilizador, para que efetive ações de conversão, já na última etapa (Pandey et al., 2020), ou seja, "quanto mais informação o

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

consumidor tem sobre o que é vendido, mais seguro ele fica, maior valor dá ao produto e maior a probabilidade de efetuar a compra" (Conrado, 2017, p. 59).

O desejo surge, neste contexto, com a necessidade de o interessado procurar mais informação, explorando o *website*, percorrendo as páginas de *Frequently Asked Questions*, os detalhes de informação do produto, as opções de pagamento e de envio, entre outros. Dessa forma, motivado pelo desejo de adquirir o que o *e-commerce* oferece, existe a necessidade de compreender se as opções se encontram em conformidade com a capacidade de o utilizador realizar a ação. Para evitar estes obstáculos, as empresas devem identificar e antecipar as carências do mercado. Podem, através da análise de dados, processar a informação, possibilitando a compreensão das deficiências da plataforma e seguidamente, realizar as devidas adaptações para que a experiência do consumidor seja maximizada, além de viabilizar a expansão das vendas (Alrumiah & Hadwan, 2021). Nesta etapa é fundamental o uso de testemunhos, comentários e críticas legítimas, com veracidade, impulsionando a confiança acerca da marca (Changchit & Klaus, 2020).

Tendo em consideração a influência da credibilidade para os consumidores, dado que, a confiança, comprometimento e satisfação aumentam as intenções de compra (Rashid et al., 2020), devem ser desenvolvidas estratégias de comunicação para incrementar a opinião positiva do consumidor (Reitsamer & Brunner-Sperdin, 2021).

3.4 Ação

Na última etapa do processo de decisão de compra, a ação é proporcionada pela capacidade do *website* se encontrar apto ao pleno funcionamento, de forma que o consumidor consiga finalizar a sua compra. É precisamente neste ponto que as empresas, que têm um vasto conhecimento das necessidades e comportamentos do consumidor, conseguem garantir a personalização de produtos ou serviços (Alrumiah & Hadwan, 2021). Em consequência de a capacidade da *internet* permitir o conhecimento do consumidor e das suas experiências, a adaptação da oferta consoante as preferências, favorece a lealdade à marca (Kawa, 2019). Nesta fase, qualquer ação realizada pela marca deve ter como intuito a criação de uma relação de confiança com o consumidor que proporciona a construção de relacionamentos de longo prazo (Yang et al., 2020) aumentando a intenção de repetição da experiência e da satisfação. A criação de relacionamentos estáveis e sinceros entre consumidores e marcas propicia variações nas intenções dos consumidores (Rashid et al., 2020) face às compras através de plataformas de *e-commerce*.

Na realidade, o facto de ser gerado um relacionamento, através de uma experiência positiva, permite criar um ciclo favorável entre as partes, uma vez que, "a partir do momento em que uma marca é bem conhecida, os consumidores dão voz à relação, através de diversas configurações disponíveis *online* (*blogs*, fóruns, redes sociais) em espaços que permitem troca de informação, opiniões e sentimentos" (Ranfagni et al., 2021, p. 38). Esta sequência de fatores, traduzem-se em inúmeros benefícios, quando bem aproveitados e aplicados. Os consumidores, com a diversidade de *e-commerce* conseguem facilmente comparar preços, opiniões e recolher informação fulcral para tomadas de decisão de compra conscientes e satisfatórias (Pandey et al., 2020). Dessa forma, a lealdade a uma marca (fidelização) é baseada na "qualidade do serviço, confiança e criatividade do *website*, bem como da satisfação geral, que tem influência direta." (Garcia et al., 2020, p. 225). É através da sensação de segurança e confiança que podem ser realizadas as compras que, quando em experiências de excelência, tornam o cliente fiel.

4 Estratégias de atração e fidelização

Considerando a análise do modelo AIDA, que permite compreender as fases, ainda que generalizadas, da *customer journey* nas plataformas de *e-commerce*, podemos identificar diversas vertentes que se relacionam com a capacidade de atrair e fidelizar clientes.

4.1 Estratégias de atração

"As opções estratégicas devem estar relacionadas com os objetivos, o *target* a atingir, as funcionalidades das plataformas e com os meios da organização" (De Baynast et al., 2018, p. 613) logo, devem ser analisados previamente os segmentos alvo para atração, bem como os recursos e capacidade da marca. Dessa forma, as estratégias serão implementadas de acordo com o perfil da audiência pretendida.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Tal como anteriormente referido, as redes sociais, atualmente, têm um papel fulcral na comunicação das marcas e são uma excelente ferramenta para se darem a conhecer aos potenciais consumidores, além de, simultaneamente estimular a interação e potencializar as relações. De acordo com Diaz-Ortiz (2019, p. 60) as redes sociais são meios válidos para difundir a comunicação das marcas e "é importante criar uma história sobre a audiência e encontrar caminhos que incrementem a empatia e as ligações", sendo que, esta estratégia não se relaciona diretamente com as vendas. Além das redes sociais e ações decorrentes da sua utilização, como os influenciadores digitais, o conteúdo e a publicidade *online*, o público precisa de experienciar a sensação de que a marca é proativa face às necessidades do mercado. Neste sentido, nas plataformas de *e-commerce*, devem ser adotados métodos como o *responsive design*, que permite adequar o *website* a qualquer tipo de dispositivo ao qual o utilizador aceda. Para facilitar a compreensão, a informação organizada faz "com que o consumidor "compre" a ideia de que o produto ou serviço é adequado a si" (Conrado, 2017, p. 46) e a arquitetura funcional, através de *user interface*, que institui cores, fontes e tipografia adequadas, para alavancar a experiência. A utilização de tecnologias como um *chat* com assistência automática ou outros suportes facilitam a redução da informação dissonante (Rashid et al., 2020), o que viabiliza a compra com confiança e credibilidade, por meio de garantias, testemunhos, comentários e certificações.

São estas funcionalidades que concedem ao *e-commerce* a sua diferenciação (Marques, 2020) e proporcionam valor aos clientes, tornando-se essencial considerar o *website* como o principal ativo da presença digital.

4.2 Estratégias de fidelização

Para converter um cliente é vital que haja uma afinidade com a marca, baseada numa relação entre as partes que transmita confiança, segurança e credibilidade. De acordo com Rashid et al. (2020), as métricas para avaliar a qualidade de um relacionamento incluem a confiança, satisfação e o compromisso. Reforçando esta análise, Garcia et al. (2020) afirmam que, perante determinados riscos, a confiança é um dos aspetos mais significativos de todo o processo.

Uma das estratégias mais eficazes é a utilização de influenciadores, dado que, são elementos que apresentam confiabilidade proeminente (Conrado, 2017) e permitem a formação do WOM. Com um forte impacto no processo de decisão, para além da popularidade provocada, permitem que o produto se torne familiar e a decisão de compra racional, baseada na premissa de que outros também o têm (Garcia et al., 2020).

Colaborar com os atuais clientes, torna-se o ponto chave do *e-commerce* dado que, quando satisfeitos, adotam o papel de embaixadores da marca e partilham as suas experiências. O dever das marcas é promovê-los, criando um dinamismo na relação, pelo facto de destacarem os seus testemunhos e comentários. É fundamental esta ação, uma vez que, na maioria das situações, os indivíduos depositam maior confiança na opinião de familiares, amigos e influenciadores, do que nas próprias marcas (Alcântara, 2021). Considerando as relações desenvolvidas, o autor Marques (2020, pp. 184-185) sugere a implementação de estratégias adicionais como "*E-mail Marketing*: criar uma lista e comunicar regularmente (…) campanhas Facebook e Instagram *Ads*, com publicidade segmentada (…) programa de fidelização de clientes" que permitam que os clientes regulares acedam a "promoções com *stock* ou com tempo limitado (…) *packs* de produtos, *cross-selling* e *up-selling*".

Para a fidelização, o foco das empresas deve concentrar-se no fomento das relações criadas, além de surpreender os clientes com novas vantagens, atualizações e funcionalidades que permitam melhorar as experiências em *e-commerce* e os tornem parte integrante da marca.

5 Considerações finais

As estratégias de *e-commerce*, focalizadas na atração dos consumidores, têm como principal intuito a consideração da audiência e a oferta de valor e, é a partir dessa atenção que, subsequentemente, se realizarão as compras. Para as plataformas de *e-commerce* é importante oferecer valor aos consumidores, com qualidade e conteúdo adequado de forma a captar a sua atenção e gerar interesse. De um modo mais abrangente, para a fidelização é necessário estimular as relações entre marca-cliente, retendo-os com conteúdo frequente e de acordo com as suas expectativas, pelo facto de que, quando se oferece exatamente aquilo que o cliente pretende, há uma maior probabilidade de este se manter fiel à

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

marca. Ao longo do presente trabalho, foi sugerida uma relação entre três fatores, que permitem sintetizar o processo desde a atenção à fidelização. Por um lado, a qualidade dos produtos e do website, em termos de design e de informação (Rashid et al., 2020) estão associadas ao sucesso das plataformas de *e-commerce*. Por outro lado, a qualidade relaciona-se com o prazer da experiência proporcionada, ou seja, a satisfação (Garcia et al., 2020), dado que, impulsiona a permanência. Por sua vez, a satisfação está diretamente relacionada com a fidelização, pelo facto de, quando satisfeito, há uma grande probabilidade de realizar novas compras e aconselhar outros, tornando-se um representante altruísta da marca e fiel ao e-commerce (Garcia et al., 2020). Deste modo, qualidade dos produtos e do *website*, satisfação e fidelização caminham lado a lado. Em suma, as organizações, para favorecerem o crescimento dos seus negócios e, consequentemente, atraírem e fidelizarem clientes, precisam criar experiências positivas pelo facto de se relacionarem com as intenções de compra dos consumidores, proporcionando excelência nas suas ações.

Referências

Alcântara, M. (2021). *Como captar, reter e fidelizar*. Lisboa: Lisbon Digital School.

Alrumiah, S. S., & Hadwan, M. (2021). Implementing big data analytics in e-commerce: Vendor and customer view. *IEEE Access, 9*, 37281–37286. Acedido em 3-05-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3063615.

Attafar, A., Bidmeshk, O. G., & Rahimi, M. (2013). Determining the effects of e-commerce on internet marketing mix of insurance companies. 2013 *7th International Conference on E-Commerce in Developing Countries: With Focus on e-Security, ECDC 2013*, 1–16. Acedido em 13-05-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1109/ECDC.2013.6556754.

Carpio, K. V. H., Arce, S., Enjolras, M., & Camargo, M. (2020). How institutions promote digital marketing in small and medium international companies: Comparison between Costa Rica and France. *Technology Innovation Management Review, 10*(4), 58–71.

Changchit, C., & Klaus, T. (2020). Determinants and impact of online reviews on product satisfaction. *Journal of Internet Commerce, 19*(1), 82–102.

Conrado, A. (2017). *Os 8 ps do marketing digital* (8ª ed.). São Paulo: Novatec Editora.

De Baynast, A., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P., & Rodrigues, V. (2018). *Mercator: O marketing na era digital* (17ª Ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Diaz-Ortiz, C. (2019). *Social media success for every brand*. Nashville: HarperCollins Leadership.

Ding, L., Liu, W., & Wang, C. (2020). E-commerce industry's R&D, market operating and performance: Based on worldwide listed companies' empirical analysis. *International Journal of Sustainable Development and Planning, 15*(8), 1285–1296.

Garcia, J. M., Freire, O. B. D. L., Santos, E. B. A., & Andrade, J. (2020). Factors affecting satisfaction and loyalty to online group buying. *Revista de Gestão*, 27(3), 211–228.

He, X. H., & Zhang, L. (2010). E-commerce strategy for SMEs. *ICIME 2010 - 2010 2nd IEEE International Conference on Information Management and Engineering, 5*, 396–398. Acedido em 28-05-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1109/ICIME.2010.5477725

Kawa, A. (2019). Marketplace as a key factor in e-commerce value networks. *LogForum, 15*(4), 521–529.

Marques, V. (2020). *MKT Digital 360* (2ª Ed.). Lisboa: Actual Editora.

Pandey, N., Tripathi, A., Jain, D., & Roy, S. (2020). Does price tolerance depend upon the type of product in e-retailing? Role of customer satisfaction, trust, loyalty, and perceived value. *Journal of Strategic Marketing, 28*(6), 522–541.

Popova, N., Kataiev, A., Skrynkovskyy, R., & Nevertii, A. (2019). Development of trust marketing in the digital society. *Economic Annals-XXI, 176*(3–4), 13–25.

Ranfagni, S., Faraoni, M., Zollo, L., & Vannucci, V. (2021). Combining online market research methods for investigating brand alignment: the case of Nespresso. *British Food Journal*, 123(13), 37–58.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Rashid, R. M., Rashid, Q. ul A., & Pitafi, A. H. (2020). Examining the role of social factors and mooring effects as moderators on consumers' shopping intentions in social commerce environments. *SAGE Open*, 10(3). Acedido em 28-05-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1177/2158244020952073.

Reitsamer, B. F., & Brunner-Sperdin, A. (2021). It's all about the brand: Place brand credibility, place attachment, and consumer loyalty. *Journal of Brand Management*, *0123456789*. Acedido em 2-06-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1057/s41262-020-00229-z.

Sadowski, A., Lewandowska-Gwarda, K., Pisarek-Bartoszewska, R., & Engelseth, P. (2021). A longitudinal study of e-commerce diversity in Europe. *Electronic Commerce Research*, 0123456789. Acedido em 4-06-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10660-021-09466-z.

Wang, Q., Cai, R., & Zhao, M. (2020). E-commerce brand marketing based on FPGA and machine learning. *Microprocessors and Microsystems*, *October*, 103446. Acedido em 28-05-2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103446

Yang, Z., Ngo, Q. Van, & Nguyen, C. X. T. (2020). Ethics of retailers and consumer behavior in e-commerce: Context of developing country with roles of trust and commitment. *International Journal of Asian Business and Information Management*, *11*(1), 107–126.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Uma análise quantitativa do ensino de Português na China

A quantitative analysis on the teaching of Portuguese in China

Manuel João Pires [0000-0002-1242-5319]

duarte@mail.sysu.edu.cn

School of International Studies, Sun Yat-sen University, China.

Resumo. A China representa atualmente um mercado importante para a língua portuguesa devido ao seu potencial económico e aos interesses globais de competitividade e empregabilidade que lhe estão associados. Se excluirmos os países onde o ensino de português tem maior tradição, a maioria dos quais com consideráveis comunidades de imigrantes provenientes de países de língua portuguesa, a China e o Senegal - onde o Português é ensinado como disciplina opcional no sistema de ensino oficial do país a cerca de 44 mil alunos - são os países onde o ensino de português regista um maior crescimento nos últimos anos (Ramos, 2020). Pese embora esta realidade, a tarefa de quantificar a verdadeira dimensão do ensino de Português na China encontra algumas dificuldades por questões relacionadas com a extensão do território e do número de instituições do ensino superior chinês. Neste estudo realizamos uma pesquisa documental e exploratória com o objetivo de atualizar, sistematizar e interpretar os números que ilustram a situação do Português na China. As conclusões desta pesquisa revelam um significativo aumento do número de professores e estudantes; a categorização dos professores por nacionalidades; o rácio professor-aluno; a distribuição dos alunos segundo o tipo de cursos que frequentam, entre outros dados comparativos sobre o ensino de Português na China.

Palavras-Chave: Português Língua Internacional, China, Dados quantitativos.

Abstract. China is an important market for the Portuguese language due to its economic potential and its employability. In addition to countries with immigrant communities from Portuguese-speaking countries, China, and Senegal - where Portuguese is taught in the country's official education system to around 44,000 students - are the countries where the teaching of Portuguese has registered further growth (Ramos, 2020). Despite this fact, the task of quantifying the true extent of Portuguese teaching in China found some difficulties for issues related to the extension of the territory and the number of Chinese institutions of higher education. In this study, we conducted desk research and exploratory to update, organize and interpret the figures that illustrate the situation of Portuguese in China. The findings of this research reveal a significant increase in the number of professors and students; the categorization of teachers by nationality; the teacher-student ratio; the distribution of students according to the type of courses they attend, among other comparative data on Portuguese teaching in China.

Keywords: Portuguese as an International Language, China, Quantitative data.

1 Introdução

A presença de cursos de português no ensino superior da China tem vindo a crescer consideravelmente ao longo dos anos mais recentes. O fortalecimento das relações económicas com os países de língua portuguesa conduziu a uma proliferação de instituições de ensino superior com programas de português. A expansão do ensino de Português na China está profundamente relacionada com intensificação das relações económicas e comerciais da China, em especial, com o Brasil e Angola (Ye, 2014, p. 53). Apesar deste crescimento, verifica-se alguma imprecisão em relação ao número de instituições, e, sobretudo, das características de professores e alunos. A ativa criação de cursos de Português nas

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

universidades chinesas e a grande extensão do território, criam dificuldades em compreender com exatidão quais as instituições que introduziram o Português nos seus programas de estudo e qual a verdadeira dimensão dos dados quantitativos relativos a esta área de estudo.

Neste âmbito, este artigo tem como objetivo pesquisar, explorar e sistematizar os números mais precisos e atuais sobre as universidades, professores e estudantes de Português na China através de uma análise comparativa de dados anteriores, mas também de uma análise explicativa e da sistematização da informação relativa a esta temática.

Num tempo em que o ensino de Português na China adquire um papel cada vez mais significativo, pretendemos contribuir com esta pesquisa para analisar e interpretar a dimensão quantitativa, o que poderá permitir uma maior compreensão da atual realidade e uma perspetiva mais clara do desenvolvimento do português no ensino superior da China.

2 Um olhar quantitativo: breve revisão da literatura

Desde a década de 60 do século anterior até 2005, apenas três universidades chinesas incluíam programas estudos de Português, duas em Pequim e uma em Xangai. A partir de então, assistiu-se a um intenso crescimento do ensino de Português na China devido ao contexto geral da expansão do ensino superior do país, iniciada no final dos anos 90 do século passado, no decorrer da reforma do sistema económico chinês. A maior abertura da China ao exterior e o fortalecimento das relações bilaterais com os países de língua portuguesa conduziu a uma proliferação de instituições superiores interessadas em disponibilizar cursos de português. Esta expansão do ensino na China esteve intimamente ligada ao crescimento económico de alguns países em particular, sobretudo à intensificação das relações económicas e comerciais da China com o Brasil e Angola (Ye, 2014, p. 53). As razões de natureza económica para o estabelecimento de negócios e elos comerciais com o Brasil e com os países africanos de língua portuguesa levaram a uma elevada procura e empregabilidade de jovens licenciados em língua portuguesa, motivo pelo qual se observou um aumento de cursos de licenciatura em Português por toda a China.

Neste contexto, estabeleceram-se novos acordos de cooperação entre a China e os países de língua portuguesa, como são exemplo os pactos de comércio e cooperação assinados em 2005 entre os presidentes Hu Jintao (China) e Jorge Sampaio (Portugal), nos quais se firmou a cooperação e o intercâmbio nas áreas do ensino superior, ciência, tecnologia e justiça (Jiang, 2005).

A partir desse ano começaram a criar-se novos cursos de forma exponencial, pelo que se antes existiam apenas três universidades na parte continental da China com programas de estudo de Português, registavam-se cerca de 30 universidades em 2015, num universo que envolvia cerca de 2000 alunos (André, 2017) e sensivelmente uma centena de docentes na parte continental da China, tal como argumenta Gonçalves (2019): "o número exato de docentes de Português (chineses e estrangeiros) é difícil de apurar, mas por altura da realização do nosso estudo (junho de 2015), tudo indicava que rondavam os 100." (Gonçalves, 2019, p. 332).

Atualmente, a literatura parece registar um certo consenso acerca do número de Instituições do Ensino Superior (IES) com português em redor das 50 universidades (Yan, 2019, Jatobá, 2020; Ramos, 2020) na parte continental da China. Em relação ao número de estudantes, há estudos que convergem para a existência de 5000 alunos (Ramos, 2020).

Os dados em bruto, ou seja, não sistematizados disponibilizados pela Embaixada do Brasil em Pequim (EBP), em janeiro de 2021, sobre a situação do português na China, referem 55 instituições com cursos de Português na China, frequentadas por cerca de 5500 alunos e quase três centenas de professores. Os dados da EBP apresentam ligeiras discrepâncias com os dados publicados por Jatobá (2020) relativos ao número de instituições. Além disso, contêm omissões, uma vez que não referem informação sobre o tipo de cursos e o número de alunos ou de professores presentes em algumas universidades chinesas com cursos de Português. Por estes motivos, empreendemos uma investigação na qual comparámos, explorámos e sistematizámos as divergências e omissões dos dados anteriores.

A China representa atualmente um mercado importante para a língua portuguesa pelas vantagens económicas e pelos interesses globais de competitividade e empregabilidade que lhe estão associados. Deste modo, salientamos a necessidade de apurar com maior precisão os números do Português na China e interpretar o que nos dizem em relação às instituições e às caraterísticas de professores e estudantes.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

3 Metodologia

O presente artigo segue uma análise descritiva e exploratória dos dados existentes, promovendo a atualização e compreensão da perspetiva quantitativa através de uma pesquisa que explora as lacunas, dissemelhanças ou incongruências dos dados anteriores. Para este fim, promove-se um método comparativo de variáveis uma vez que a sua utilização nas ciências sociais possibilita o estudo comparativo de variáveis, sendo também indicado para a investigação "de indivíduos, classes e fenómenos de modo a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles" (Gil, 2008, p. 16).

Para efeitos de análise e comparação das variáveis dos dados, utilizam-se métodos descritivos para organizar, resumir e descrever os aspetos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. De acordo com Reis e Reis (2002, p. 5) quando se condensam os dados perde-se informação, mas esta perda é compensada com o ganho que se tem com a clareza da interpretação proporcionada. A descrição dos dados também tem como objetivo identificar irregularidades que podem resultar do registo incorreto de valores ou de dados dispersos que não seguem a tendência geral do conjunto. A análise descritiva permite aprofundar as informações de nível superficial para descobrir os conhecimentos ocultos mais valiosos dos dados.

Na perspetiva de Gil (2008), a análise descritiva é particularmente proveitosa para o estudo de fenómenos socialmente importantes que não foram previamente reconhecidos, visando a identificação de padrões nos dados que podem fornecer uma narrativa mais desenvolvida e uma "representação holística do fenómeno estudado" (p. 28). O autor salienta ainda que algumas pesquisas descritivas não se reduzem à simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza e as características dessa relação. Neste caso, podem proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas explicativas ou exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os "pesquisadores sociais preocupados com a atuação pratica e também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais" (Gil, 2008, p. 29).

Considerando que uma investigação contribui para o conhecimento apenas quando outros podem ler e entender os resultados, uma parte determinante do trabalho do pesquisador é usar métodos de visualização adequados para revelar os dados num formato que seja prático e inteligível (Davis & Smith, 2005). Assim, a apresentação dos resultados é efetuada através de quadros e tabelas para facilitar o processamento e sistematização da informação, mas também para uma melhor exploração dos dados futuramente.

4 Análise dos resultados

De acordo com a comparação dos dados da EBP, das pesquisas para explorar a informação e as divergências das mesmas, e ciente da volatilidade da delimitação temporal inerente a uma descrição quantitativa, este artigo defende que os dados quantitativos mais assertivos sobre as IES com cursos de Português na China, o número de alunos e de professores são os seguintes:

Tabela 1: Instituições do Ensino Superior chinês com cursos de português.

	IES	Alunos	Professores
Parte continental da China	50	4332	221
Macau	5	1238	76
(+) Presente pesquisa	1	800	7
Total	56	6370	304

Nota: os valores com o símbolo (+) resultam da presente pesquisa, somando-se aos dados anteriores da EBP.

Fonte: Elaboração própria.

Atualmente, contabilizam-se 56 IES com cursos de português que abrangem 6370 alunos e 304 professores. Entre o número total de instituições, 51 situam-se na parte continental da China (91%) e 5

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

em Macau (9%). Nesta investigação analisam-se os números totais da China, introduzindo também comparações entre os valores da parte continental da China e o território de Macau:

Tabela 2: Número de estudantes de português na China por tipo de curso.

	Licenciatura	**Mestrado e doutoramento**	**Cursos opcionais**
Parte continental da China	3376	21	935
Macau	565	130	543
(+) JNU	-	-	150
(+) IPM	400	70	120
(+) UCM	60	-	-
Total	4401	221	1748

Nota 1: JNU (Universidade de Jinan); IPM (Instituto Politécnico de Macau); UCM (Universidade de Macau).
Nota 2: os cursos opcionais incluem programas de Minor, Português como disciplina opcional, entre outros.
Fonte: Elaboração própria.

Presentemente, aprendem português cerca de 6370 alunos na China, dos quais 69% frequentam cursos de licenciatura, 28% cursos opcionais e 3% cursos de doutoramento ou mestrado.

Do número total de alunos, 4482 estudam na parte continental da China, correspondente a 70% e 1888, ou 30%, em Macau. Embora, na parte continental da China, 76% dos estudantes frequentem cursos de licenciatura, e 62% cursos opcionais, apenas 9% frequenta cursos de pós-graduação, uma vez que os cursos de mestrado e doutoramento se situam quase todos em Macau.

Estes números dão-nos também uma perspetiva do papel de Macau no ensino de português na China, no qual cinco instituições possuem quase um terço da totalidade dos estudantes, concentrando também 91% dos cursos de pós-graduação.

De seguida, apresentam-se os dados sobre os professores que lecionam Português na China:

Tabela 3: Número de professores na China por nacionalidade.

Indicadores	**Chineses**	**Brasileiros**	**Portugueses**
Parte continental da China	173	25	23
Macau	25	9	42
(+) JNU	2	-	-
(+) UCM	3	-	2
Total	203	34	67

Fonte: Elaboração própria.

O número total de professores a ensinar português na China é de 304. Deste total, 223 encontram-se na parte continental da China (73%), enquanto 81 trabalham em Macau (27%).

Em relação aos dados sobre a origem dos professores, presentes no quadro em baixo, 67% são de nacionalidade chinesa, 22% portuguesa e 11% brasileira. Os valores anteriores, juntamente com os da presente pesquisa, revelam uma natural maioria de professores chineses, sendo os professores de origem portuguesa praticamente o dobro dos professores de origem brasileira:

Tabela 4: Distribuição dos professores por nacionalidade na parte continental da China e em Macau.

Indicadores	**Chineses**	**Brasileiros**	**Portugueses**
Parte continental da China	175	25	23
Macau	28	9	44

Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Se se atentar apenas na parte continental da China, pode-se verificar que o número de professores brasileiros é ligeiramente maior do que o de portugueses, além de existir menos representatividade de professores estrangeiros em relação aos docentes chineses.

No caso de específico de Macau, os valores são substancialmente diferentes nesta categoria. Os professores portugueses representam 55%, os chineses 34% e os brasileiros 11% do total de docentes de Português no território. Esta maioria de professores portugueses talvez se possa explicar pela tradição de origem histórico-colonial de ensino de português em Macau.

No que respeita aos números de professores em Macau, salientamos que se referem a professores de licenciatura a tempo inteiro. O número de docentes a ensinar português em Macau será ligeiramente maior se incluirmos todos os outros (em regime de part-time, disciplinas opcionais, pós-graduação, centros de investigação, visitantes, etc.). Contudo, ainda que sejam contabilizados estes professores, não cremos que os valores tenham alterações muito pronunciadas ou significativas.

Outro resultado a destacar deste estudo é a ausência de nacionais de outros países de língua portuguesa além de Portugal ou do Brasil no corpo docente de Português na China, tais como Angola, Cabo-Verde ou Moçambique, embora sejam destinos cada vez mais frequentes para os estudantes de português e a presença da China se faça sentir de forma cada vez mais indelével em várias áreas da sociedade destes países.

Em relação ao rácio entre professores e estudantes de Português na China, o valor é de 20,9. Este número é consideravelmente mais elevado do que a média do ensino superior registada pela Organização Económica para a Cooperação e o Desenvolvimento, de 15 alunos por professor (OCDE, 2020, p. 372), e do que a média de 17,9 alunos por professor nas instituições do ensino superior chinês (Ministério da Educação da China, 2020). Tendo em conta apenas os números da China Continental temos 19,2 estudantes para cada professor, enquanto em Macau o valor é de 23,3.

Seguidamente, promove-se também uma leitura do rácio entre alunos e professores chineses ou estrangeiros, ou seja, por nacionalidade:

Tabela 5: Rácio professor de nacionalidade chinesa/aluno e professor estrangeiro/aluno.

Indicadores	**Professor nacionalidade chinesa**	**Professor estrangeiro**
Parte continental da China	25,6	93,3
Macau	67,4	35,6
Total China	31,4	63,1

Fonte: Elaboração própria.

Na China há 31,4 alunos para cada professor de nacionalidade chinesa e 63,1 para cada professor estrangeiro. Se analisarmos somente a parte continental da China de forma separada vemos que existem 25,6 alunos para cada professor chinês e 93,3 para cada professor estrangeiro.

No caso de Macau, o valor é de 67,4 alunos para cada professor chinês e de 35,6 para cada professor estrangeiro. Constata-se que em Macau os alunos do ensino superior têm maior interação com professores estrangeiros, embora estes números não possam revelar se esse contacto se traduz numa aquisição de competências linguísticas e socioculturais mais elevada ou produtiva.

Os números revelam uma grande quantidade de alunos por professor estrangeiro na parte continental da China, o que sugere uma necessidade ou, pelo menos, uma margem para a contratação de mais professores estrangeiros. No caso de Macau, estamos perante uma situação diferente, registam-se muitos alunos por docente chinês, o que pode sugerir a necessidade de os professores chineses marcarem mais presença neste território para equilibrar os valores deste rácio.

5 Conclusões

A pesquisa quantitativa deste estudo fundou-se na análise comparativamente e exploração de informações anteriores, obtendo novos dados adicionais para colmatar as omissões e, por conseguinte,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

possibilitando que outros investigadores possam fazer outras leituras e abordar os números sobre novas perspetivas.

As principais conclusões deste estudo indicam uma subida bastante acentuada do número de estudantes e professores em relação aos indicados anteriormente pela literatura desta temática:
26 % do número de alunos (6370 alunos presentemente – a literatura referia cerca de 5000).
120% do número de professores na parte continental da China (221 atualmente – cerca de 100 na parte continental da China em 2015).
12% de IES chinesas com português (56 IES – 50 em 2020).

Este estudo permitiu também uma maior clareza sobre a nacionalidade dos professores de Português na China e sobre a comparação quantitativa entre os dados da parte continental da China e do território de Macau. A distribuição dos alunos por tipo de curso, a maioria em cursos de licenciatura, ou o elevado rácio entre alunos e professores, que denota necessidade ou margem para a presença de mais professores de Português na China, representam outras conclusões atuais e pertinentes desta pesquisa.

Referências

André, C. A. (2017). O Português na China - Um caso de sucesso. *Administração*, 197-202.

Davis, S., & Smith, R. (2005). *An introduction to statistics and research methods*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Embaixada do Brasil em Pequim. (2021). *Relatório sobre o Ensino-aprendizagem de PLE na China*. Pequim: Sector Educacional da Embaixada do Brasil em Pequim. Acesso em 20 de jan. de 2021, de: http://pequim.itamaraty.gov.br/pt-br/setor_educacional.xml

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gonçalves, L. (2019). Breve perfil de docentes a lecionar na China Continental. In: Y. Qiaorong, & F.D. Albuquerque (Org.), *O Ensino do Português na China – Parâmetros e Perspectivas* (pp. 329-352). Natal, RN: Edufrn.

Jatobá, J. R. (2020). *Política e Planejamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Macau, China.

Jiang, Z. (2005, jan. 13). *China, Portugal sign seven pacts*. Acesso em 18 de mar. de 2021, de China Daily: www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-01/13/content_408338.htm

Ministry of Education of People's Republica of China (2020). *Pupil-Teacher Ratio of Regular Schools by Level*.Acesso em 12 de fevereiro de 2021, de Educational Statistics:http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2018/region/201908/t20190812_394221.html

OECD (2020), Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Pires, M. J. (2020). A cultura chinesa: das dimensões culturais de Hofstede às perspectivas asiacêntricas de comunicação. Anuario Latinoamericano - Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, 10, 147–166.

Ramos, L. F. (2020). *"Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos"*. Acesso em 29 de dez. de 2020, de Diário de Notícias: https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html

Reis, E.A., & Reis I.A. (2002). *Análise descritiva de dados*. Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Acesso em 17 de out. 2020, de UFMG: www.est.ufmg.b

Thompson, C. (2009). Descriptive Data Analysis. *Air Medical Journal*, 28, 56-9.

Wang, R. (2017). *Crenças e Atitudes dos Aprendentes Universitários Chineses de PLE* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Yan, Q. (2019). O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências. In: Y. Qiaorong, & F.D. Albuquerque (Org.), *O Ensino do Português na China – Parâmetros e Perspectivas* (pp. 329-352). Natal, RN: Edufrn.

Ye, Z. (2014). Algumas Considerações sobre a Expansão do Ensino da Língua Portuguesa na China. In: M. J. Grosso, & A. P. Godinho (Eds.), *O Português na China: Ensino e Investigação* (pp. 42-54). Lisboa: Lidel.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Divulgação do Projeto (H)OLD ON: da conceção à sensibilização

Dissemination of the (H)OLD ON Project: from design to awareness

Graça Santos[1,2] [0000-0002-9938-0431], Luísa Cramês[1,2] [0000-0002-1465-7615]

gmsantos@ipb.pt,maria.crames@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Research Centre on Adult Education and Community Intervention (CEAD), Universidade do Algarve, Portugal.

Resumo. A divulgação do projeto denominado "Participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores e na comunidade local - (H)OLD ON" enquadra-se na reflexão e partilha de conhecimentos em áreas relevantes no contexto português, nomeadamente no âmbito da intervenção e cidadania. O projeto pode contribuir com uma visão aprofundada e cientificamente fundamentada, a partir do conhecimento das experiências vividas pelos mais velhos e mediante a proposta de dinâmicas de interação e de participação ativas. Ao valorizar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, a partir do local e ao nível comunitário, pretende-se promover uma cidadania ativa, com o envolvimento das famílias, a mobilização de relações intergeracionais, o contributo de instituições e de iniciativas formais e não-formais. O projeto incide sobre a valorização da voz dos participantes (educandos mais velhos, educadores e lideranças das Universidades Seniores - US), a dinamização da participação pelos próprios intervenientes e o seu impacto na comunidade, a partir do nordeste transmontano de Portugal. Prevê-se recorrer a uma metodologia de investigação-ação participativa, predominantemente de natureza qualitativa, orientada para alcançar os objetivos definidos. O plano de investigação integra tarefas essenciais, que serão asseguradas pela equipa de investigação. Espera-se encontrar resultados que identifiquem características comuns nos participantes, quanto à sua vida pessoal e profissional, para além de outros resultados inovadores, nomeadamente nas motivações dos adultos (educandos mais velhos, educadores e lideranças das US) e na identificação de elementos diferenciadores de práticas de participação ativa de pessoas mais velhas. Importa ainda sensibilizar os potenciais intervenientes e a comunidade local.

Palavras-Chave: Educação, Participação cívica, Pessoas mais velhas, Universidades seniores, Comunidade local.

Abstract. The dissemination of the project called "Civic participation of older people in Senior Universities and in the local community - (H)OLD ON" is part of the reflection and sharing of knowledge in relevant areas in the Portuguese context, namely in the scope of intervention and citizenship. The project can contribute with an in-depth and scientifically based vision, based on the knowledge of the experiences lived by the elderly and through the proposal of dynamics of interaction and active participation. By valuing a culture of lifelong learning, from the local to the community level, it is intended to promote an active citizenship, with the involvement of families, the mobilization of intergenerational relationships, the contribution of institutions and formal and non-formal initiatives. - formal. The project focuses on valuing the voice of the participants (older students, educators and leaders of Senior Universities - US), boosting participation by the interveners themselves and its impact on the community, from the north east of Portugal. It is expected to resort to a methodology of participatory action research, predominantly of a qualitative nature, aimed at achieving the defined objectives. The investigation plan includes essential tasks, which will be carried out by the investigation team. It is expected to find results that identify common characteristics in the participants, regarding their personal and professional life, in addition to other innovative results, namely in the motivations of adults

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

(older students, educators and leaders of the Health Units) and in the identification of differentiating elements of active participation practices of older people. It is also important to sensitize potential stakeholders and the local community.

Keywords: Education, Civic participation, Older people, Senior universities, Local community.

1 Introdução

O projeto "Participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores e na comunidade local - (H)OLD ON" justifica-se pela oportunidade de intervenção e promoção da cidadania com este público-alvo. Atualmente as pessoas vivem mais e mantêm-se ativas durante mais anos. A gestão do tempo antes e após a reforma constitui um desafio para o qual os indivíduos, as famílias e as comunidades em que se inserem têm de se preparar. Inspirado em propostas de pesquisa e práticas em educação de adultos do mundo contemporâneo (Bulajić, Nikolić, & Vieira, 2020), este projeto pode contribuir com uma visão aprofundada e cientificamente fundamentada, que parte do conhecimento das experiências vividas pelos mais velhos e propõe dinâmicas de interação e de participação ativas. Esta temática enquadra-se na discussão de temáticas relevantes no contexto da lusofonia, ao integrar a divulgação do Projeto (H)OLD ON, desde a conceção à sensibilização para a sua pertinência.

Numa sociedade mais competitiva, manter-se ativo até mais tarde, constitui uma necessidade individual e simultaneamente social. Este pressuposto decorre da complexidade do conceito de aprendizagem ao longo da vida, ao assumir que as pessoas de todas as idades e ao longo da vida, podem continuar a aprender o que quiserem, em qualquer contexto, mantendo a sua participação ativa na comunidade. A valorização de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida é preconizada no relatório da UNESCO (2020a), ao incentivar e apoiar iniciativas locais, incluindo cidades educadoras e de aprendizagem. Esta cultura de aprendizagem ao longo da vida, a partir do local e ao nível comunitário, promove uma cidadania ativa, com o envolvimento das famílias, a mobilização de relações intergeracionais, o contributo de instituições e de iniciativas formais e não-formais.

No contexto de promoção da cidadania e participação cívica das pessoas mais velhas, o Projeto (H)OLD ON procura ser inovador, pelo plano e metodologia adotados (incluindo os objetivos e tarefas a realizar) e pelos resultados, alguns esperados, que se pretende promover. De que forma a participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores (US) pode ser uma forma de manter a consciência de uma cidadania ativa, que continua a contribuir para a dinâmica social, apesar de já não se enquadrar numa atividade profissional, constitui o problema em análise.

2 Educação e participação cívica

A educação e a participação cívica de pessoas mais velhas constituem temáticas do interesse da educação de adultos. Segundo Canário, Vieira e Capucha (2019), se por um lado há que desmistificar a ideia da institucionalização generalizada das pessoas acima dos sessenta e quatro anos, por outro, "uma parte significativa desta população idosa vive em condições económicas desfavoráveis, quer no plano material e económico, quer no plano da participação social e cívica, da imagem e da autonomia" (p. 7).

As novas orientações políticas, que surgem no contexto de globalização neoliberal e de mobilização para a sociedade do conhecimento (Barros, 2018), incentivam as oportunidades de participação em situações de aprendizagem ao longo da vida. Importa incrementar um esforço conjunto para perspetivar a mudança face aos desafios atuais, no sentido de melhorar o sistema de aprendizagem de adultos, o que constitui um meio para intensificar a produtividade, melhorar a qualidade de vida e desenvolver uma cidadania ativa (OECD, 2020). Para além desta visão, destaca-se a necessidade de atender à participação e cidadania (UNESCO, 2020b), em particular

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

na melhoria da participação na aprendizagem e educação de adultos e no investimento na educação para a cidadania.

Neste sentido, importa salientar o princípio da endogeneidade no âmbito da educação de adultos, ao valorizar os saberes das pessoas adultas e dos saberes locais (Canário, Vieira, & Capucha, 2019). Em particular, refira-se o potencial da comunidade, nomeadamente através do contributo de projetos de desenvolvimento comunitário (Paulos, & Fragoso, 2017), que favoreçam a melhoria das condições de vida e o combate aos constrangimentos provocados pelo envelhecimento nesses territórios e perante o envelhecimento, na sua generalidade (Valadas, Vilhena, & Fragoso, 2019). Neste contexto é necessário atender às condições de vida das pessoas mais velhas e dos serviços sociais municipais (Goyanes, & Blanch, 2012), de modo a criar condições para uma participação ativa, dinâmica e ajustada às necessidades individuais e da própria comunidade.

Atentos aos dados da European Comission (2020b), incluindo o impacto da crise provocada pela pandemia da COVID-19, considera-se que o número previsto de jovens e idosos em 2070 deve ultrapassar o número de pessoas em idade ativa em vários países europeus, nomeadamente em Portugal. De acordo com esta projeção, há que atender aos vários exemplos de atividades que permitem aos idosos permanecer ativos e incluídos na sociedade (European Commission, 2020a), como a prática da atividade física, a participação em atividades culturais, turísticas e/ou redes sociais, voltar à educação e participar em atividades educativas, ou socializar com a família e amigos.

Compreender a educação como uma tarefa pessoal, ao longo da vida, como um meio para se manter ativo e inserido na sociedade (Santos, & Bergano, 2019), constitui um desafio para a organização de respostas sociais dirigidas a pessoas adultas mais velhas, em particular as US e outras iniciativas dirigidas sobretudo aos idosos (p.e., Almeida, 2016) ou a projetos para a cidadania, em Portugal, nomeadamente projetos no âmbito do Programa Europa para os Cidadãos.

3 Projeto inovador

A proposta deste projeto incide sobre uma realidade que importa estudar de forma sistemática, no nordeste transmontano português, revelando um potencial de desenvolvimento e de interesse promissores, a nível académico, educativo e social. O estudo sobre as US e a participação cívica de pessoas mais velhas assume uma particular relevância, ao estar alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2016-2030 (ODS), em particular, os objetivos 3. Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades, 4. Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, e 11. Tornar as cidades e os povoamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (UN, 2015).

Esta proposta é inovadora por valorizar a participação cívica a partir da voz e das dinâmicas de participação dos próprios participantes (educandos mais velhos, educadores e lideranças das US) e pelos seus efeitos na comunidade (em áreas como o voluntariado, a educação ambiental, a atividade recreativa, de ocupação de tempos livres e lazer, entre outras). Espera-se ainda a mobilização de uma dinâmica participativa, das pessoas e das entidades locais e comunitárias. Outro aspeto inovador consiste na intencionalidade de consolidar o protagonismo da participação, inicialmente partilhada pela equipa de investigação e pelos intervenientes, transferindo progressivamente para os participantes (individuais e/ou institucionais) a sua gestão, flexível e aberta a novos contributos.

A proposta inscreve-se num trabalho anteriormente iniciado pelas investigadoras principais, suscitado pelo interesse e experiência na formação académica e profissional de educadores socais e de professores. Procedeu-se num primeiro estudo à auscultação das vozes dos educandos mais velhos, quanto à valorização do tempo, das novas aprendizagens, das oportunidades educacionais e culturais proporcionadas, do envolvimento social e interação social, e da satisfação pela participação nas atividades propostas pelas US (Santos, & Bergano, 2019). Um segundo estudo envolveu os educadores/professores de adultos quanto às suas experiências de aprendizagem. Dos resultados obtidos é de realçar a valorização da oportunidade de partilha

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

de saberes e de experiências formativas e sociais, reciprocamente, para além do desafio de provocarem mudanças na vida dos educandos mais velhos e de continuarem a assumir a responsabilidade educativa no desempenho do seu papel (Bergano, & Santos, 2019). Outro estudo incidiu sobre as lideranças (Santos, Bergano, & Rocha, 2020), cujos resultados denotam situações diversas, consoante a origem e gestão das US, verificando-se em alguns casos, a concomitância de papéis de líder-gestor-professor-aluno.

4 Plano e metodologia

O foco central do projeto é a participação cívica dos mais velhos envolvidos nas atividades das US da região de Trás-os-Montes. Com suporte na literatura de referência, pretende-se perspetivar a educação ao longo da vida como um processo de participação e consolidação da cidadania em todas as idades. Neste sentido, a partir das estruturas existentes e em funcionamento, pretende-se dinamizar práticas de educação participativa, que envolvam quem aprende nos processos de tomada de decisão sobre o que aprendem e que capacitem os adultos mais velhos para se assumirem e afirmarem como agentes de educação e participação cívica nas suas comunidades.

O objeto de estudo é a análise dos processos de mudança operados pela proposta de educação participativa. Estes processos de mudança serão analisados do ponto de vista das transformações percecionadas pelos próprios intervenientes em si próprios, nas instituições e na comunidade.

O projeto será desenvolvido num modelo de investigação-ação participativa, a partir das vozes dos envolvidos. Na planificação metodológica deste estudo foram considerados os eixos fundamentais da investigação-ação participativa: a ação, no sentido em que a finalidade da investigação é produzir conhecimento e concomitantemente, gerar mudanças positivas no contexto em estudo; e a participação, no sentido em que a investigação é, em si mesma, um processo participativo, horizontal e colaborativo (Waller, 2009). Estes dois pressupostos são ainda sustentados numa abordagem metodológica que valoriza o conhecimento experiencial, em que se considera que a aprendizagem de um novo conhecimento ocorre através da aplicação do próprio conhecimento, através da experiência e na interação entre os indivíduos, o grupo e o ambiente (Lincoln, Lynham, & Guba, 2011). Este quadro metodológico está em consonância com o enquadramento teórico de uma intervenção educativa que desenvolva a consciência para a participação ativa na comunidade, valorizando os seus recursos pessoais e desenvolvendo-os no sentido da construção de comunidades mais inclusivas, fortalecendo a solidariedade e a interdependência.

No que diz respeito às estratégias e instrumentos de recolha de dados, o plano prevê a utilização de técnicas como as entrevistas, no sentido de dar voz aos participantes e compreender a realidade a partir dos seus pontos de vista (Amado, & Ferreira), os grupos focais, que procuram descentrar o protagonismo normalmente dado ao investigador, localizando-o no grupo e para a dinâmica por ele gerado (Kamberelis, & Dimitriadis, 2011). Serão analisados documentos produzidos sobre as atividades realizadas (p.e., relatórios, sistematizações de aprendizagens) e será incentivada a produção de diários pessoais que reflitam sobre a intervenção.

Na análise dos riscos associados à implementação do projeto, considera-se que o plano para superar essas dificuldades deve ser flexível, ponderado e trabalhado pelo grupo, de forma original, de modo a encontrar as respostas para os seus próprios problemas (p.e., ao nível da motivação para assegurar a continuidade e a satisfação com a participação no projeto). Outros problemas serão geridos com a colaboração da equipa de investigação.

4.1 Objetivos, tarefas a realizar e resultados esperados

Pretende-se atingir os seguintes objetivos: i) conhecer as motivações dos participantes relativamente à participação cívica ao longo da vida e em particular na fase que atualmente experienciam; ii) identificar áreas de intervenção para a participação cívica, com base no diagnóstico de diferentes interesses e necessidades dos participantes e da comunidade; iii) intervir no contexto local, a partir da integração ativa das pessoas mais velhas nos processos de conceção e dinamização de projetos próprios, de forma a manter uma participação cívica ativa e

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

mobilizadora do desenvolvimento pessoal e comunitário; iv) analisar os efeitos da participação, nos participantes e na comunidade, tendo em conta as dinâmicas diferenciadas de implementação; v) divulgar o projeto, atendendo ao impacto educativo e social nos processos de desenvolvimento pessoal e comunitário, com vista à sensibilização das entidades locais e da comunidade em geral.

Prevê-se recorrer a uma metodologia predominantemente qualitativa na análise dos dados. O plano de investigação integra dez tarefas essenciais: 1) sensibilização para a participação no estudo; 2) elaboração dos instrumentos de recolha de dados; 3) levantamento dos dados; 4) intervenção: identificação de áreas de interesse, desenho e implementação do projeto em cada instituição; 5) avaliação das dinâmicas e processos; 6) avaliação dos impactos na comunidade (grupos focais, entrevistas e outros instrumentos); 7) redação do relatório final; 8) publicação do estudo (ebook); 9) apresentação pública dos resultados (aos participantes e à comunidade), num evento organizado pela equipa de investigação e outras entidades; 10) comunicações em eventos nacionais e internacionais. A equipa de investigação define-se pela capacidade de trabalho e aprofundamento de conhecimentos especializados numa temática para a qual já produziu estudos exploratórios, que poderá diferenciar e expandir, se outros recursos humanos forem associados. A tabela 1 apresenta as tarefas, de acordo com as datas previstas de realização.

Tabela 1: Tarefas a realizar.

Tarefa	Designação da tarefa	Data de início e fim
1	Sensibilização para a participação no estudo.	01/setembro a 30/outubro/2021
2	Elaboração dos instrumentos de recolha de dados (guiões para entrevistas e grupos focais).	01 a 30/outubro/2021
3	Levantamento dos dados: realização das entrevistas aos participantes.	01/novembro/2021 a 31/janeiro/2022
4	Intervenção: identificação de áreas de interesse, desenho e implementação do projeto em cada instituição.	01/fevereiro a 30/junho/2022
5	Avaliação das dinâmicas e processos (mapas conceituais, sistematizações construídas no grupo).	01/fevereiro/2022 a 30/junho/2022
6	Análise dos resultados – Avaliação dos impactos na comunidade.	01 abril a 30/junho/2022
7	Redação do relatório final do estudo.	01/maio a 15/julho/2022
8	Publicação do estudo (ebook): divulgação de resultados.	01/julho a 30/setembro/2022
9	Apresentação pública dos resultados (aos participantes e à comunidade).	01 a 31/julho/2022
10	Comunicações em eventos nacionais e internacionais: divulgação de resultados.	01 a 30/setembro/2022 (ajustar em função das datas dos eventos)

Fonte: Elaboração própria.

É expectável encontrar resultados que identificam características comuns nos participantes, ao nível da sua vida pessoal e profissional. Espera-se alcançar outros resultados inovadores, nomeadamente nas motivações dos adultos (educandos mais velhos, educadores e lideranças das US) e na identificação de elementos diferenciadores de práticas de participação ativa de pessoas mais velhas, o que está alinhado com os objetivos de desenvolvimento comunitário local.

5 Considerações finais

A divulgação do projeto denominado "Participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores e na comunidade local - (H)OLD ON" visa a sensibilização dos potenciais intervenientes e da comunidade mais alargada, dando a conhecer os vários momentos da sua elaboração, desde a conceção, implementação e divulgação posterior.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A educação e a participação cívica de pessoas mais velhas são temáticas do interesse da educação de adultos, ao valorizar as oportunidades de participação em situações de aprendizagem ao longo da vida, no sentido de melhorar a qualidade de vida e desenvolver uma cidadania ativa. É fundamental atender ao princípio da endogeneidade, no sentido de valorizar os saberes das pessoas adultas e dos saberes locais, criando condições que promovam uma participação ativa e ajustada às necessidades individuais e da comunidade. A educação, na sua dimensão pessoal e de aprendizagem ao longo da vida, coloca desafios na organização de respostas sociais destinadas a pessoas adultas mais velhas, destacando-se o exemplo das US.

A conceção de um projeto inovador baseado nestes pressupostos, constitui um potencial de desenvolvimento e de interesse que se esperam promissores, a nível académico, educativo e social. A valorização da voz dos participantes (educandos mais velhos, educadores e lideranças das US) é determinante para a mobilização da participação e para o impacto na comunidade, através do recurso a dinâmicas de educação participativa.

Como objeto de estudo, considera-se a análise dos processos de mudança operados pela proposta de educação participativa, a partir das transformações percecionadas pelos intervenientes em si próprios, nas instituições e na comunidade. Como plano metodológico, flexível, o projeto irá assumir um modelo de investigação-ação participativa, a partir das vozes dos participantes, prevendo-se a utilização de técnicas de recolha de dados, tais como as entrevistas e os grupos focais, e ainda a análise de vários documentos produzidos sobre as atividades realizadas.

Desde a conceção até à sensibilização para a participação, importa atualizar o projeto relativamente ao ponto da situação em que se encontra. O contacto com as US foi estabelecido através da preparação e do agendamento das reuniões de sensibilização para a participação. Para o efeito, foi necessário proceder à criação da identidade visual do projeto e materiais de divulgação. No sentido de esclarecer os potenciais participantes no projeto, considerou-se necessário concretizar as várias etapas da planificação das dinâmicas a realizar. A implementação do projeto vai sendo afetada pelos constrangimentos associados à pandemia da COVID-19, quer para a sensibilização de instituições e potenciais interessados, quer na preparação da fase 2 do processo de investigação (elaboração dos instrumentos de recolha de dados - guiões para entrevistas e grupos focais), contando com o forte empenho das três investigadoras envolvidas. Apesar dos constrangimentos, prevê-se que a intervenção educativa a realizar desenvolva a consciência para a participação ativa na comunidade, a partir da valorização dos recursos pessoais dos participantes e das US, mobilizados para a construção de comunidades mais inclusivas e solidárias.

Agradecimento

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

Referências

Almeida, M. (2016). Iniciativa de participação cidadã de idosos em Portugal: Um estudo exploratório. *Análise Social, 51* (219), 402-431. http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_219_art06.pdf

Amado, J., & Ferreira, S. (2016). A entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3ª edição). (pp. 209-227). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barros, R. (2018). The New Adult Education and Training Policy in Portugal: critic to the neoliberal governance of this sector in the context of Europeanization. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 573-594. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601050

Bergano, S. & Vieira, C. C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. *Atas do CIAIQ 2017 - Investigação Qualitativa em*

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Ciências Sociais (Vol. 3). (pp. 508-518). https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995/971

Bergano, S., & Santos, G. (2019). Senior University: the voices of adult educators about learning experiences. In *ESREA Access, Learning Carrers and Identities Network Conference - "Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences and identities of student and adult educators". Book of abstracts* (p. 60). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. http://hdl.handle.net/10198/20377

Bulajić, A., Nikolić, T., & Vieira, C. C. (Eds.) (2020). *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice.* Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia. ESREA-European Society for Research on the Education of Adults Adult Education Society, Serbia. https://www.academia.edu/45589387/Navigating_through_Contemporary_World_with_Adult_Education_Research_and_Practice_ESREA_European_Society_for_Research_on_the_Education_of_Adults_Adult_Education_Society_Serbia

Canário, R., Vieira, C. C., & Capucha, L. (2019). *Recomendação para uma política pública de educação de adultos. Conselho Nacional de Educação*. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_Politica_Publica_de_EFA_jun_019.pdf

Eurocid (2021). *Programa Europa para os Cidadãos*. https://eurocid.mne.gov.pt/compromisso-democratico-e-participacao-civica-0

European Comission (2020b). *The 2021 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/info/publications/2021-ageing-report-underlying-assumptions-and-projection-methodologies_en

European Commission (2020a). *Ageing Europe. Looking at the lives of older people in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Ageing_Europe_-_looking_at_the_lives_of_older_people_in_the_EU

Goyanes, F., & Blanch, S. (2012). Las condiciones de vida de las personas mayores y los servicios sociales municipales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 83-98. https://www.redalyc.org/pdf/1350/135025474006.pdf

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, (4th ed.), (pp. 545-561). Sage Publications.

Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contraditions, and emerging confluences, revisited. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research*, (4th ed.), (pp. 97-128). Sage Publications.

OECD (2020). *PIAAC Thematic Report on Adult Learning*. OECD Education Working Paper No. 223. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/864d2484-en.pdf?expires=1618276162&id=id&accname=guest&checksum=1EEBAF8219C04A85FB8818CCA65A24AA

Paulos, L. & Fragoso, A. (2017). Reclaiming the community potential to improve the lives of older citizens. *Research on Ageing and Social Policy*, 5(1), 57-81. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/11354/1/H11354.pdf

Santos, G., & Bergano, S. (2019). Senior University: ageing wisely. In C. Vilhena & M. H. Gregório (Eds). *9th Conference of the ESREA Research Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA) Older adults' well-being: the contributions of education and learning*. Faculty of Human and Social Sciences, University of Algarve, Portugal., pp. 171-184. http://hdl.handle.net/10198/23288

Santos, G., Bergano, S. & Rocha, F. M. (2020). Liderança, participação e intervenção comunitária em universidades seniores. In L. G. Correia & T. Neves (Coord.). *Livro de resumos - XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Online: SPCE. http://hdl.handle.net/10198/22829

UNESCO (2020a). *Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the futures of education initiative. Report A transdisciplinary expert consultation*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

UNESCO (2020b). *Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão*. Brasília. Institute for Lifelong Learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407

UN-United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E

Valadas, S., Vilhena, C., & Fragoso, A. (2019). Transitions to retirement. Perceptions of Portuguese old men. *Studies in Adult Education and Learning*, 2019, 25(2), 37-51. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/15124/1/Valadas%26Vilhena%26Fragoso_2019.pdf

Walter, M. (2009). Participatory Action Research. Social Research Methods. In A. Bryman (Ed.), *Social Research Methods*, (pp. 151-158). The Falmer Press.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Construção de recursos multimodais: para a promoção do português como língua de ciência

Building multimodal resources: toward the promotion of Portuguese as a language of science

Sílvia Araújo [0000-0003-4321-4511], Micaela Aguiar [0000-0002-5923-9257], Adriana Silva, José Monteiro, Ana Correira [0000-0001-8143-1125], César Analide [0000-0002-7796-644X]

saraujo@elach.uminho.pt, maguiar60@gmail.com, adriana_silva26@hotmail.com, jdiogoxmonteiro@gmail.com, anaV.moutinho@gmail.com, analide@di.uminho.pt

Universidade do Minho, Portugal

Resumo. Neste artigo, é nosso objetivo apresentar um projeto de investigação que visa a criação de um portal de recursos multimodais (Kress et al., 2014) que apoiem a literacia académica e a escrita em línguas de especialidade, tendo como público-alvo alunos, professores, investigadores e profissionais de diversas áreas científicas. Ao privilegiar textos em regime de acesso aberto, como são aqueles que encontramos nos repositórios académicos, este projeto pretende fazer jus ao forte investimento nacional e comunitário na promoção da Ciência Aberta e na valorização do português como língua de comunicação científica, em consonância com as políticas europeias do multilinguismo (Teixeira, 2016). O projeto assenta na construção de um motor de pesquisa bilingue, na criação de glossários que mapeiam as áreas do saber e na construção de recursos que auxiliem a literacia académica, estruturados em torno de um fluxograma de um trabalho científico. Pretende-se que este projeto proporcione ferramentas que dotem diferentes tipos de público a produzir e a comunicar ciência em português, de forma clara, acessível e multimodal.

Palavras-Chave: Literacia académica, Multimodalidade, Comunicação de Ciência, Ciência Aberta, Recursos Linguísticos.

Abstract. In this article, it is our objective to present a research project aimed at creating a multimodal resource portal (Kress et al., 2014) that supports scientific literacy and writing in specialty languages, targeting students, teachers, researchers, and professionals from various scientific areas. By favoring texts in open access, such as those found in academic repositories, this project aims to live up to the strong national and community investment in the promotion of Open Science and in valuing Portuguese as a language of scientific communication, in line with european policies of multilingualism (Teixeira, 2016). The project is based on the construction of a bilingual research engine, the creation of glossaries that map the areas of knowledge and the construction of resources that help scientific and academic literacy, structured around a workflow of a scientific work. It is intended that this project provides tools that embolden different types of audiences to produce and communicate science in Portuguese, in a clear, accessible and multimodal way.

Keywords: Scientific literacy, Multimodality, Science communication, Open science, Linguistic resources.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

Nunca tanto se falou sobre a importância da afirmação do português como língua de ciência[1], especialmente num panorama científico, internacional (e até nacional), dominado pelo inglês. E, se soluções há muitas, um passo seguro para a promoção do português como língua de ciência é apostar na construção de recursos que contribuam para a literacia académica[2] não só dos alunos do ensino superior enquanto futuros investigadores e construtores de conhecimento científico, mas também das camadas mais jovens ao longo de todo o ensino obrigatório, que muitas vezes ressentem a falta de práticas de literacia académica que considerem as suas necessidades específicas. Além disso, num mundo cada vez mais digital, a literacia académica fica necessariamente incompleta caso não inclua os diversos aspetos da multimodalidade.

É neste contexto que surge o projeto PortLinguE, que visa a criação de um portal de recursos que apoiem a literacia académica, com foco no português como língua de ciência, em diferentes níveis de escolaridade e formação, e que pretende dar resposta a uma lacuna de uma plataforma de referência com recursos em acesso aberto e que fazem uso dos dados abertos, útil a alunos, professores e profissionais. O objetivo deste artigo é, pois, apresentar o projeto PortLinguE e os recursos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do nosso projeto.

2 O português como língua de ciência

O estatuto do português como língua de ciência (isto é, língua que se usa para produzir e divulgar ciência) não é, de todo, uma questão nova, ainda que a *internet* tenha, sem dúvida, mudado as formas de comunicar ciência. Assunção (2019, p. 188), por exemplo, mostra como já no século XVI o português era a língua franca (e a metalinguagem) para descrição de diversas línguas do Oriente. E Pereira (2017) explora a afirmação do português como língua de ciência no século XVIII, na área da Botânica, com a obra *Diccionario dos termos technicos de historia natural*, de Domingos Vandelli, que transpõe para português a terminologia em latim. As razões para a eleição do português como língua de ciência em detrimento do latim não diferem muito, na verdade, das atuais - eram "movidos por uma intenção pedagógica, por necessidades práticas ou simplesmente por amor ao idioma materno" (Pereira, 2017, p. 114).

Atualmente, o português dispõe, como nota Teixeira (2016), das métricas de uma língua de dimensão global (uma geografia favorável, um número de falantes que chega já aos 270 milhões e os seus usos que fazem do português uma das línguas mais faladas nas redes sociais e em diversas indústrias). Contudo, o português debate-se para se afirmar como língua de ciência perante o predomínio do inglês, que, para Correia (2020), é "a verdadeira 'língua franca' da ciência e da tecnologia na atualidade", tal como, acrescenta, "foi o latim na Europa durante a Idade Média e parte da Idade Moderna". Para tal, contribuem vários fatores. Um dos deles prende-se com as políticas de investimento científico que valorizam, por exemplo, revistas, maioritariamente em inglês, indexadas na Scopus e na Web of Science, ou ainda o predomínio do inglês nos processos de financiamento de projetos de investigação e de eventos científicos (Assunção, 2019, p. 190).

Fazer ciência em inglês tem, claro, as suas consequências para a própria ciência que é produzida. Já observava Castro (2009) que escolher escrever ciência em inglês significa também "escolher a literatura científica em que desejamos ser acolhidos, os autores que referimos, as terminologias e estilos de exposição nela consagrados". E, se as línguas de ciência que usamos afetam a ciência que produzimos, afetam também o acesso ao conhecimento e a participação da sociedade na construção e comunicação da ciência. Falamos, pois, de ciência aberta.

[1] Veja-se, por exemplo, a iniciativa de Andreia Pinho, uma estudante de doutoramento, que criou a página de Instagram @sciencewave_, na qual documenta o dia-a-dia dos cientistas e apela à comunicação da ciência. Outro exemplo é o de Maria Amélia Martins Loução, vencedora do Prémio Ciência Viva 2021, pela sua ação promotora da cultura científica.

[2] O conceito de literacia académica não é de fácil definição. Consideraremos, neste artigo, literacia académica como a aprendizagem do uso da linguagem académica e em situações académicas. Acreditamos, contudo, que a literacia académica não se deve restringir apenas ao usa da língua, mas define-se por ser "a dynamic process of higher-order language socialization in pursuit of deep, collaborative contextual meaning" (Lea & Street, 2006)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Segundo Cribb & Sari (2010, p. 7), no século XXI, o conhecimento cresce mais rápido do que qualquer bem produzido pelo ser humano; contudo, o poder de investigação das universidades é absolutamente desproporcional às suas capacidades (ou esforços) de comunicar e disseminar esse conhecimento (2010, p. 11). Cribb & Sari (2010, p. 2) observam, aliás, que é estimado que metade dos artigos científicos produzidos em todo o mundo nunca serão lidos, além dos seus autores, editores e revisores, e que 90% destes nunca chegam a ser citados.

2.1 Promoção do português no paradigma de uma ciência aberta

O que é, então, ciência aberta? Vicente-Saez & Martinez-Fuentes (2018, p. 434), que analisaram 75 artigos escritos entre 2006 e 2016 sobre o conceito de ciência aberta (no inglês, *open science*), definem-na como conhecimento transparente e acessível que é partilhado e desenvolvido através de redes colaborativas. A política de ciência aberta, que se começa a desenvolver nos anos 2000, com as recomendações da Associação Europeia de Universidades (EUA), em 2008, e se materializa em Portugal com a Política de Acesso Aberto da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), em 2014, e com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 21/2016, assenta, de acordo com a página Ciência Aberta[3], nos princípios do Acesso Aberto, Dados Abertos, Investigação e Inovação Aberta, Redes Abertas de Ciência e Ciência Cidadã.

O Acesso Aberto, por exemplo, preconiza a disponibilização *online*, livre e sem limitações, de artigos científicos, teses, relatórios, comunicações, dados de investigação, entre outros, com vista ao aumento da visibilidade e do impacto dos resultados de investigação. Neste sentido, temos, a título ilustrativo, o projeto REDIB[4] – Rede Ibero-Americana de Inovação e Conhecimento Científico (patrocinado pela Universia e pela Agencia Estatal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)) que criou uma plataforma digital de agregação de conteúdos científicos e académicos produzidos no contexto ibero-americano. Gradim (2019, p. 181) observa sobre este projeto que "não haverá ativismo comum sobre o Espanhol e Português como línguas de ciência sem uma plataforma comum". Outro exemplo é o projeto internacional Go Tripple[5], financiado pela Comissão Europeia, que propõe uma plataforma para servir de ponto de acesso único a artigos, disponíveis em acesso aberto, e a investigadores das ciências sociais e humanas. Um dos objetivos do nosso projeto é também, como exploraremos mais à frente, o aproveitamento e reutilização de dados e conteúdo científico em acesso aberto, através da criação de glossários e terminologias e de um motor de busca bilingue, úteis a tradutores, redatores, investigadores e alunos. Concerta-se, assim, a promoção do português enquanto língua de ciência e enquanto língua de especialidade.

A ciência aberta é, contudo, mais do que a democratização do acesso ao conhecimento; é também a aproximação e o envolvimento da sociedade na ciência. Estão aqui em causa questões de divulgação e literacia académicas. Existem iniciativas variadas de divulgação científica que procuram captar a atenção do público em geral em formatos inovadores e multimodais. A Escola de Engenharia da Universidade do Minho organiza, por exemplo, o evento de comunicação de ciência intitulado "Engenharia: Falar é fácil?"[6], publicado no canal de Youtube da Escola, que desafia docentes e investigadores a explicar um conceito ligado à sua área a alunos de diversas faixas escolares; mais um exemplo, é o *podcast* Nanocast[7] que conta com entrevistas a cientistas que trabalham no INL (Internacional Iberian Nanotechology Laboratory). O nosso projeto articula precisamente o aproveitamento de conteúdo científico em acesso aberto e o propósito de divulgação e de didatização da ciência, através de recursos digitais e multimodais, que promovem o uso do português enquanto língua de especialidade, de divulgação, em suma, de ciência aberta.

2.2 A multimodalidade para uma literacia académica

É sobretudo a partir dos anos 90 com o aparecimento da *Internet* e o princípio da era digital que se começa a falar de multimodalidade; contudo, observam Bearne & Wolstencroft (2007, p. 1), a multimodalidade não é um fenómeno novo. A novidade reside apenas, continuam as autoras, nos

[3] https://www.ciencia-aberta.pt
[4] https://redib.org
[5] https://www.gotriple.eu
[6] https://youtube.com/playlist?list=PL_DfVT4YuPK4HIqXVf5kEuHwtsHlQACS2
[7] https://soundcloud.com/nanocast_portlingue/popular-tracks

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

diferentes meios de comunicação através dos quais uma mensagem pode ser transmitida, dos meios tradicionais, como livros e revistas, aos meios digitais, como *e-mails*, até aos meios áudio e visuais (2007, p. 2).

Numa perspetiva epistemológica, Kress (2010, p. 55) constata que o termo multimodalidade dá, ao mesmo tempo, nome a um conceito e a uma área de estudo. Já Adami (2016) comenta que, enquanto conceito, a multimodalidade tem atraído a atenção de disciplinas ligadas ao significado, ao texto e à comunicação e, enquanto área de estudo, as abordagens originais estritamente linguísticas têm sido complementadas com perspetivas e investigadores cada vez mais interdisciplinares.

Teixeira e Leal (2019) partem do pressuposto de Kress et al. (2014) de que toda a comunicação é, por natureza, multimodal, e definem o conceito de multimodalidade como a "coexistência na comunicação humana de mais de uma modalidade de expressão". Estas modalidades de expressão podem incluir, de acordo com Bearne & Wolstencroft (2007, p. 2), gestos (movimentos, postura, expressões faciais), imagens (estáticas ou dinâmicas, reais ou desenhadas), som (fala, efeitos sonoros e música) e escrita (fonte e tipografia), sendo central a forma como estas modalidades interagem umas com as outras.

Numa altura em que a escrita já não é o modo central de representação nos materiais pedagógicos, sejam manuais, recursos digitais ou materiais produzidos pelos professores (Bezemer & Kress, 2008), o ensino enfrenta os novos desafios que decorrem da proliferação de meios tecnológicos progressivamente mais diversificados (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, p. 01). A própria atividade académica é, nas palavras de Teixeira & Leal (2018), "prolixa na criação de figuras, imagens, quadros, tabelas" enquanto estratégias multimodais. Daí a necessidade mais e mais premente das instituições pedagógicas formarem aquilo que Lebrun, Lacelle & Boutin (2012, p. 1) chamam os (multi)leitores, capazes de interagir criticamente com (multi)textos, especialmente no espaço mediático. Nesse sentido, Leal (2018, p. 44) observa que "Se o objetivo da educação é o desenvolvimento da literacia, então não é possível ensinar a leitura e a escrita apenas sob uma visão de comunicação monomodal". Leal (2018, p. 44) foca precisamente os elementos verbais e não verbais dos textos de divulgação científica, para demonstrar "a importância do ensino da multimodalidade para o desenvolvimento da literacia". Segundo Leal (2018, p. 47), aliás, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (PMCPES) começa a reconhecer a necessidade de considerar a multimodalidade dos textos e de os alunos desenvolverem as suas capacidades de compreensão dos recursos verbais e não verbais.

Não há, pois, literacia sem multimodalidade. E o principal objetivo do nosso projeto, que apresentaremos de seguida, é exatamente criar recursos multimodais técnicos, pedagógicos e científicos, dando primazia ao português como língua de ciência, que contribuam para a literacia académica nos vários níveis de escolaridade, agregados a um plataforma cujo *design* visa uma utilização à Google, ou seja, muito intuitiva para o utilizador.

3 Um Portal de Recursos Multimodais que apoiam a Literacia Académica

O PortLinguE[8] é um projeto financiado por fundos europeus, que surge como iniciativa do Grupo de Humanidades Digitais do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Devido à sua natureza interdisciplinar, está a ser desenvolvido pelo ELACH e pela Escola de Engenharia (nomeadamente pelo Departamento de Informática e o Departamento de Engenharia Eletrónica) da Universidade do Minho, num diálogo desafiante e proveitoso entre áreas como Processamento de Linguagem Natural, Machine Learning, Inteligência Artificial, Estatística, Linguística de Corpus e Lexicografia. O projeto conta, ainda, com a participação de quatro consultores nacionais e internacionais.

Hoje, mais do que nunca, é vital saber comunicar de forma precisa e eficiente, respeitando as especificidades de cada contexto comunicativo. Neste contexto, o PortLinguE assume-se como um recurso de interesse geral, servindo um leque alargado de utilizadores (com diferentes graus de conhecimento, em diferentes patamares do ensino e da vida profissional, e com diferentes

[8] PTDC/LLT-LIG/31113/2017

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

necessidades), que visa contribuir para a construção de uma sociedade informada e preparada para ultrapassar as barreiras comunicativas impostas pela carência de uma literacia académica, cada vez mais relevantes em virtude da crescente especialização do saber.

Três recursos distintos — com o objetivo comum de contribuir para uma maior literacia académica em português — estão a ser desenvolvidos no âmbito do PortLinguE: um motor de pesquisa bilingue de termos de especialidade, glossários terminológicos que mapeiam as áreas do saber e um conjunto de recursos e ferramentas de apoio à literacia académica estruturados em torno de um fluxograma de um trabalho científico.

3.1 Motor de Pesquisa Bilingue

Todos conhecemos motores de pesquisa bilingues. O Linguee é, por exemplo, um recurso muito usado, que fornece ocorrências do termo pesquisado numa língua, alinhado com a sua tradução noutra língua: estes tipos de textos são designados de textos paralelos. O motor de pesquisa que está a ser desenvolvido no Portlingue distingue-se de outros motores de busca por utilizar textos comparáveis — textos em línguas diferentes[9], mas que não são traduções uns dos outros.

O desafio é precisamente obter traduções a partir destes textos que não são traduções uns dos outros. Para que o motor de pesquisa consiga, então, obter traduções a partir de textos comparáveis, é necessário identificar métricas de comparabilidade (visualizações, citações ou referências, entre outros), que são utilizadas para treinar os algoritmos de *machine learning*, com o intuito de otimizar o processo de recuperação de informação (*information retrieval*) — ou seja, de fazer com que os conteúdos que o motor devolve ao utilizador sejam o mais relevantes possível para a sua pesquisa.

A arquitetura de solução projetada exigiu a existência de *web scrapers* (ferramentas que permitem a extração de dados de páginas da *internet*) cíclicos e assíncronos capazes de capturar artigos para ambas as línguas a partir de um conjunto de fontes de acesso aberto (Google Scholar, Pubmed, RCAAP, entre outros). Munidos de dados suficientemente amplos, foram aplicadas diferentes técnicas de processamento dos mesmos. Este tratamento é eficaz na extração de conteúdo valioso que será utilizado pelos modelos de *machine learning* "BERT"; estes modelos possuem a capacidade de transformar documentos em vetores semânticos, utilizados para maximizar a precisão da pesquisa do motor. Utilizar a pesquisa semântica auxilia utilizadores menos proficientes em ambas as línguas a encontrarem conteúdo útil, porque não procura apenas os termos e expressões exatamente iguais aos pesquisados, mas também aqueles que são semanticamente próximos.

A página inicial do motor (Figura 1) foi desenhada para permitir uma utilização intuitiva, semelhante a outros motores de pesquisa populares: basta inserir o termo pretendido (por exemplo, o termo *nutrição*) e a pesquisa devolve uma lista de resultados, distribuídos por três colunas.

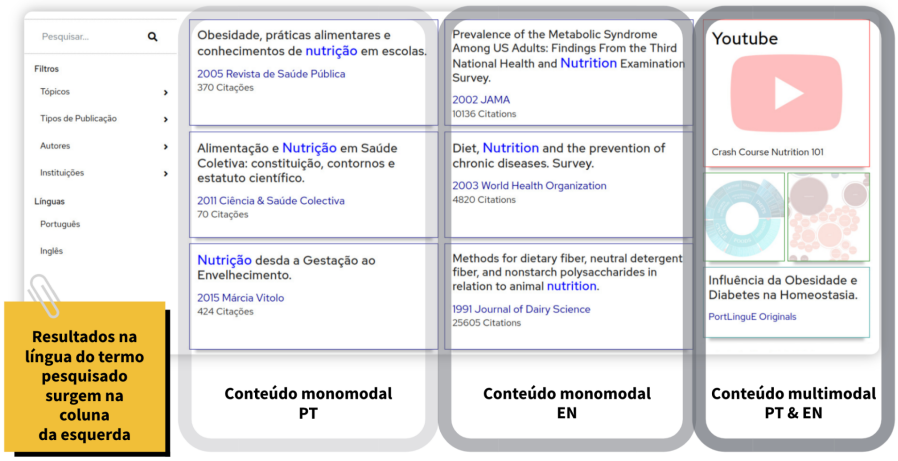


Figura 1: Página inicial do motor de busca bilingue do PortLinguE.

[9] Neste momento, o motor de pesquisa funciona com o português e o inglês, mas futuramente está prevista a integração de outras línguas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

As duas primeiras colunas apresentam conteúdo monomodal (apenas textual) — na primeira coluna são exibidos os resultados na língua de pesquisa (português) e na segunda os resultados em inglês. Importa relembrar que não se trata de traduções, mas sim de textos originalmente escritos numa e noutra língua. Já na terceira coluna são apresentados conteúdos multimodais (texto, imagem, áudio e vídeo) bilingues relativos ao termo pesquisado.

As aplicações do motor de pesquisa são inúmeras e o leque de utilizadores possíveis é alargado (tradutores, lexicógrafos, investigadores, professores e alunos): desde o apoio à redação especializada em língua materna e estrangeira, ao ensino/aprendizagem de línguas para fins específicos, à análise do discurso de especialidade em situações comunicativas heterogéneas, até à criação de recursos lexicográficos e terminológicos diversos.

3.2 Glossários

Cribb & Sari (2010, p. 2) observam que é estimado que o conhecimento científico duplique a cada cinco anos, o que resulta, nas palavras de Gil (2003, p. 113), numa diversificação das línguas de especialidade. De acordo com Gil (2003, p. 114), é necessário "proceder à inventariação e registo, bem como à normalização das novas unidades lexicais" que decorrem do "vertiginoso progresso científico e técnico", como forma de valorização da língua e de salvaguarda da comunicação em contextos especializados. É neste sentido que um dos recursos desenvolvidos no PortLinguE consiste na criação de glossários que mapeiam as diferentes áreas do saber.

A construção dos glossários passou, numa primeira fase, pela pesquisa de expressões típicas (termos de uma ou mais palavras que normalmente aparecem juntas) e das suas respetivas definições numa determinada área de conhecimento em artigos científicos, o que resultou em glossários em formato PDF. A automatização de processos é, contudo, fundamental para que se consiga mapear mais áreas de conhecimento a partir de um maior volume de dados, pelo que, na segunda fase, desenvolveu-se um procedimento para extração de informação (os termos e respetivas descrições) de cada área de conhecimento através da Wikidata, base de dados da Wikipedia, e para uma posterior transformação desses dados em glossários e terminologias e processos de visualizações de dados.

Os termos dos glossários foram anotados em formato XML, segundo as orientações fornecidas pela Text Encoding Initiative (TEI), para codificar recursos lexicais (como, dicionários mono e multilingues e glossários) legíveis por máquinas, principalmente nas Ciências sociais e humanas. Este formato flexível permite a descrição dos dados de forma consistente e estruturada para publicações eletrónicas a partir do qual podem ser produzidas várias representações.

Figura 2: Exemplo de Glossário do PortLinguE.

Uma delas foi definida através da formatação do glossário com recurso a CSS (Cascading Style Sheets), o que permite definir as preferências para a disposição de cada bloco de informação (neste caso, o estilo de cada entrada e cabeçalho). Os glossários (Figura 2) têm a seguinte

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

estrutura: Entrada (representa a palavra ou expressão presentes no glossário que são o objeto de tratamento) + Género (indica se o termo em questão é masculino (*masc.*) e/ou feminino (*fem.*)) ± Número (apresentado quando se verifica que o termo é maioritariamente utilizado no plural) + Definição (a informação sobre o(s) significado(s) do termo ou expressão) ± Nota (fornece alguma informação extra a fim de complementar a definição) + Termo Equivalente em Inglês (indica o termo/expressão em inglês que coincide com o termo/expressão em português).

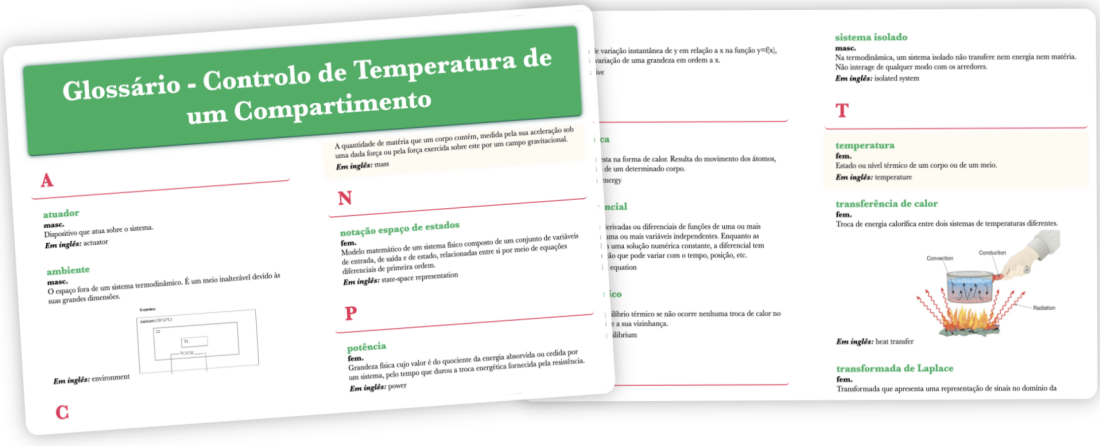


Figura 3: Exemplo de Glossário do PortLinguE[10].

Pretende-se disponibilizar várias versões destes recursos lexicográficos e terminológicos adequados a diferentes públicos-alvo e às suas necessidades. A exibição dos glossários em formato monomodal (textual) será, por exemplo, prática para profissionais, como tradutores, intérpretes e lexicógrafos, enquanto que a transposição dos glossários para um formato multimodal e interativo será mais apelativo ao público em geral e a alunos, sobretudo, do ensino obrigatório e superior.

Apesar de vivermos numa sociedade da informação em que convivem inúmeras áreas do saber, não é um dado adquirido que saibamos compreender/comunicar através das chamadas línguas de especialidade, mas perante a crescente necessidade de especialização, importa cada vez mais saber comunicar em contextos especializados. Esperamos que os recursos que apresentamos — o motor de pesquisa bilingue e os glossários terminológicos — se tornem ferramentas de referência para aqueles que usam línguas de especialidade.

3.3 Recursos de apoio à literacia académica

Gouveia (2019, p. 35) observa que, no que diz respeito à literacia académica, de facto, pouco se sabe sobre o que se espera que os alunos façam, quer seja no primeiro, segundo e terceiro ciclo do ensino básico, quer seja no ensino secundário. Contudo, continua Gouveia (2019, p. 35), cada vez mais as instituições de ensino superior constatam a necessidade de formação dos alunos no âmbito da literacia académica (através de cursos, muitas vezes pagos, de escrita académica), sem consciência de que as lacunas da literacia académica decorrem nos ciclos de ensino anteriores.

As respostas à necessidade de literacia académica nos diferentes níveis de escolaridade são, claro, várias e complexas. Os recursos de apoio à literacia académica que estamos a desenvolver no PortLinguE procuram fazer face à falta de recursos digitais, em acesso aberto, que auxiliem a realização de trabalhos científicos e académicos e que possam ser utilizados por alunos e professores do ensino básico ao ensino superior.

Estes recursos estruturam-se em torno de um fluxograma de um trabalho científico, guiando o utilizador nos passos necessários para realizar um trabalho académico ou científico (por exemplo, um poster ou um artigo científico), desde a necessidade de considerar o tipo de trabalho

[10] Este glossário foi desenvolvido por alunos no âmbito da Unidade Curricular de Linguística de Corpus do curso de Mestrado de Tradução e Comunicação Multilingue da Universidade do Minho em colaboração com alunos do Mestrado Integrado em Engenharia Física e Biomédica, mais especificamente da unidade curricular de Teoria de Controlo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

que se vai desenvolver (Prioriza), à fase da pesquisa de fontes e informação (Pesquisa), à fase da escolha das metodologias (Analisa), à fase da planificação do conteúdo (Organiza), até à fase da textualização (Textualiza), e ainda as fases de revisão (Revisa) e finalização do trabalho (Finaliza). Na Figura 4, podemos observar uma proposta desse fluxograma, dividida em sete etapas que consideramos essenciais para a realização de qualquer trabalho académico.

Figura 4: Fluxograma de um Trabalho Científico PortLinguE.

O objetivo é a criação de conteúdos e ferramentas pedagógicas multimodais, mas também a agregação de recursos e instrumentos tecnológicos já disponíveis, mas dispersos, que auxiliem os utilizadores em cada uma das etapas que propomos para a realização de um trabalho científico ou académico. Já estamos a criar recursos para o ensino superior e para o ensino básico, mas pretende-se alargar e adaptar diferentes versões deste fluxograma e dos respetivos recursos a todos os níveis de escolaridade.

4 Considerações Finais

Neste artigo, apresentamos o projeto PortLinguE e os diversos recursos que estão a ser desenvolvidos no âmbito do projeto — um motor de pesquisa bilingue para termos de especialidade, glossários terminológicos que procuram mapear as áreas do saber através de dados em acesso aberto e recursos de apoio à literacia académica estruturados em torno de um fluxograma de um trabalho científico. Neste projeto tão importante como a vertente tecnológica é a vertente pedagógica através da sua dimensão multimodal, que procura dotar os alunos de várias competências inscritas no plano de ação para a educação digital 2021-2027. A promoção do português como língua de ciência passa também pela criação de recursos que equipem alunos, professores, investigadores e outros profissionais de competências e ferramentas em acesso aberto para produzirem e comunicarem ciência de forma clara, acessível, multimodal e em português.

Agradecimento

Este trabalho foi parcialmente realizado no âmbito do projeto PortLinguE (PTDC/LLT-LIG/31113/2017), financiado pelo FEDER no âmbito do Portugal 2020 e por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT, I.P.).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Referências

Assunção, C. (2019). Internacionalização da Língua Portuguesa como língua de ciência: do passado para o futuro. In M. L. Martins & I. Macedo (ed.), *Políticas da Língua, da Comunicação e da Cultura no Espaço Lusófono*, (pp. 185- 197). Humus/CECS.

Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5-11*. London: Sage Publications.

Bezemer, J. & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts : A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication 25* (2), 166-195.

Castro, I. (2009, junho). Português, Língua de Ciência. Comunicação ao colóquio A Internacionalização da Língua Portuguesa, Lisboa.

Correia, M. (2020) *O inglês, o português e a ciência*. Diário de notícias, 20 de julho de 2020. Disponível em: https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/o-ingles-o-portugues-e-a-ciencia-12444286.html

Cribb, J., & Sari, T. (2010). *Open Science: Sharing Knowledge in the Global Century*. Victoria: Collingwood.

Gil, I. (2003). Algumas considerações sobre Línguas de Especialidade e seus processos lexicogénicos. *Máthesis, 12,* 113-130.

Gouveia, C. M. (2019). Como se faz uma disciplina: Mapas de conhecimento e distinções operacionais sobre o que é o discurso académico enquanto objeto de estudo. In F. Caels, L. F. Barbeiro & J. V. Santos (orgs.), *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*, (pp. 19-43). CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra/ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Coimbra

Gradim, A. (2019). Língua portuguesa e ciência no espaço lusófono. In M. L. Martins & I. Macedo (ed.), *Políticas da Língua, da Comunicação e da Cultura no Espaço Lusófono*, 171- 184. Humus/CECS.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Taylor & Francis.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2014). *Multimodal teaching and learning. The Rhetorics of the Science Classroom*. Bloomsbury Classic in Linguistics. Bloomsbury Publishing.

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice, 45*(4), 368–377.

Leal, A. (2018). Multimodalidade e Multiliteracia. In Gonçalves, M. & Jorge, N. (coord.), *Literacia científica na escola* (pp. 43-54). Lisboa: NOVA FCSH-CLUN.

Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l´école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pereira, R. (2017). A afirmação do português como língua de ciência: o caso da Botânica. *Filologia e Linguística Portuguesa 19* (1), 113-126.

Teixeira, C. e Leal, A. (2019). A multimodalidade na escrita académica. In F. Caels, L. F. Barbeiro & J. V. Santos (orgs.), *Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção*, (pp. 287-311). CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra/ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Coimbra

Teixeira, J. (2016). Português, língua de ciência? In J. Teixeira (ed.), *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 175-190). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Lusíadas.

Vicente-Saez, R. & Martinez-Fuentes, C., (2018). Open Science now: A systematic literature review for an integrated definition. *Journal of Business Research*, *88*(C), 428-436.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Mouros e Cristãos: da ibéria reconquistada à cristianização do novo mundo

Moors and Christians: from the reconquered Iberia to the christianisation of the new world

Alberto A. Araújo Fernandes [0000-0002-8714-4597]

a3fernandes@gmail.com

Universidade do Minho/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Portugal.

Resumo. As festas de Mouros e Cristãos recriam diversos episódios da reconquista da Península Ibérica aos árabes. A presença dos árabes foi uma realidade durante quase oito séculos, durante os quais ficaram muitas estórias, heróis e relatos de batalhas, que são alvo de efusivas recriações na atualidade. Envolvendo milhares de figurantes, e ainda mais de visitantes, estas festas são uma marca identitária de uma cultura local, uma memória coletiva que se mantém viva e que une as comunidades em torno de uma identidade comum. Entre os episódios recriados destacam-se alguns confrontos que, pela sua importância estratégica e/ou pela quantidade de combatentes em cada um dos exércitos, foram marcantes para o desenrolar da Reconquista Cristã. Mas também há lugar para os confrontos que apenas existiram no imaginário de alguns escritores, como é o caso da Canção de Rolando onde se relata a gesta de Carlos Magno e dos Doze Pares de França. As aventuras e conquistas de Carlos Magno ultrapassaram em muito o âmbito local e passaram fronteiras geográficas e temporais sendo, ainda na atualidade, representadas não só em Portugal ou Espanha, mas também em locais tão distintos como Brasil, São Tomé e Príncipe ou Perú. Estes fenómenos de inculturação que ocorreram sobretudo na sequência da expansão marítima e decorrentes dos processos de cristianização são o objeto deste artigo que pretende refletir sobre a transculturalidade, em particular, no mundo lusófono. A partir destas representações é possível discorrer sobre como uma cultura local se deslocaliza tornando-se local para uma nova comunidade que se apropria de elementos externos fazendo-os, também, seus.

Palavras-Chave: Festa, Mouros e Cristãos, Inculturação, Cristianização, Transculturalidade.

Abstract. The Moors and Christians festivals recreate several episodes of the period known as Reconquista wich means the reconquest of the Iberian Peninsula from the Arabs occupation. The presence of the Arabs was a reality for almost eight centuries, during which many stories, battles, and heroes remained, and which are the subject of extraordinary recreations nowadays. Involving thousands of participants, and even more visitors, these festivals are a landmark of a local culture, a collective memory that is kept alive linking communities into a common identity. Among the episodes recreated, some of the confrontations stand out which, due to their strategic importance and/or the number of men in each one of the armies, were important for the development of the Christian Reconquest. But there is also place for confrontations that only existed in the imagination of a few writers, as is the case of Rolando's Song, which tells the story of the feats of Charlemagne and the Twelve Peers of France. The adventures and conquests of Charlemagne went far beyond the local sphere and crossed geographical and temporal boundaries, and are still performed in the present not only in Portugal and Spain, but also in such different geographies as Brazil, São Tomé and Príncipe and Peru. These inculturation phenomena resulting from christianisation processes following overseas expansion are the subject of this article which intends to reflect on transculturality, particularly in the Lusophone world. Based on these representations, it is possible to discuss how a local culture is relocated,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

becoming local to a new community which appropriates external elements and makes them its own.

Keywords: Festival, Moors and Christians, Inculturation, Christianization, Transculturality.

1 Introdução

O presente artigo surge no âmbito do projeto de investigação Festivity que tem por objeto o estudo da festa da Bugiada e Mouriscada de Sobrado, Valongo, realizada anualmente no dia de S. João Baptista, 24 de junho. Esta festa tradicional e popular incorpora elementos de diferentes origens, cruzando o sagrado e o profano, mas tem também o poder de ser transversal a todos os estratos sociais e etários da comunidade sobradense, não só residente mas também a diáspora que, a cada ano, (re)vive intensamente a sua festa regressando para a celebrar.

"Mundialmente singular, de dimensão e complexidade extraordinárias" (CM Valongo, 2020), é "uma das maiores festas de máscaras da Europa" (ibidem) podendo até ser considerada como uma micareta[1]. No entanto, apesar da liberdade existente na escolha das máscaras, a grande maioria apresenta um visual bastante padronizado, nomeadamente no que diz respeito ao grupo de mascarados com maior número de figurantes – os Bugios, cujos trajes (mais do que as máscaras) transmitem uma ideia de igualdade apesar de ligeiras diferenças na ornamentação e disposição de cores que tornam único cada um dos cerca de 700 trajes deste grupo que representa os cristãos. Do outro lado, sem máscara, estão os Mourisqueiros que representam o grupo dos mouros. Apesar de existirem outros grupos e personagens nesta festa, cuja contextualização e descrição é também importante para o entendimento sobre a mesma, o protagonismo e a preponderância de Bugios e Mourisqueiros permite-nos enquadrar esta festividade no vasto leque das festas de mouros e cristãos tentando com este artigo dar um contributo para melhor enquadrar esta tipologia de festa, a sua origem e disseminação por territórios tão longínquos como sejam alguns países da América do Sul ou a ilha de Príncipe, no continente africano.

De facto, esta temática que tem por base o confronto entre mouros e cristãos deu origem a múltiplas representações que ainda estão vivas em muitos países apesar das ressignificações e transformações de que foram objeto.

2 A festa e a comunidade

Desde sempre, a festa representa para as comunidades que a celebram, um dos momentos mais importantes da vida social no que respeita à interação entre indivíduos e também como momento para a transmissão de regras e valores que são específicas e diferenciadoras de comunidade para comunidade. Considerando a festa como o exemplo perfeito do "facto social total" (Mauss, 2003 [1950], p. 309) nela encontram-se interligações ao nível religioso, moral, social, jurídico, político, económico, etc. Claro que nem todas as festas envolvem todas estas dimensões ou elas não se manifestam de forma tão presente no desenvolvimento da festa, mas dada a diversidade de elementos e a complexidade que a festa de São João de Sobrado encerra, também neste particular é um excelente campo de estudo multidisciplinar.

Os trabalhos de disciplinas como a antropologia ou a sociologia, partindo das manifestações tradicionais e populares, tem vindo a assumir uma importância crescente no mundo académico. Esta proliferação de trabalhos a partir da cultura popular, e em particular da festa, pode também verificar-se em abordagens que incidem sobre a perspetiva económica, política e turística deste tipo de manifestações, que atualmente se afirmam como importantes cartões de visita e marcas territoriais. Este relevo e abordagem ao fenómeno festivo, aliado à mediatização e massiva difusão de conteúdos através da Internet (com as redes sociais como espaço privilegiado de livre comunicação de todos para todos), por certo contribui para a sensibilização da própria comunidade para o valor que a sua manifestação tem e, consequentemente, para a vitalidade de muitas festividades que foram sendo recuperadas ao longo das últimas três/quatro décadas.

As práticas sociais, rituais e eventos festivos "executadas em público ou privado, podem estar relacionadas com o ciclo de vida dos indivíduos e dos grupos, com o calendário agrícola, com a sucessão

[1] Carnaval fora de época.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

das estações ou com outros sistemas temporais" (Cabral, 2011, p. 86). A festa tradicional e popular envolve a comunidade de uma forma indelével, dado que a sua transmissão é feita oralmente através de um processo intergeracional que liga os indivíduos a uma narrativa comum. É nessa memória coletiva que se encontra o elo de pertença a um passado, não necessariamente real, que transforma um conjunto de indivíduos numa comunidade. "No plano social, significa a mobilização dos indivíduos para com o compromisso e envolvimento no processo da própria identidade sociocultural como membros de comunidades definidas por determinados hábitos, crenças, ideias, valores, costumes, rituais festivos e tradições" (Vallbona, 2002, p. 27). Assim, a festa faz também a ligação entre o tempo passado, presente e futuro da vida coletiva numa perspetiva de infinita continuidade da existência comunitária e a sua repetição cíclica pontua essa linha temporal marcando a alternância entre os tempos fortes e os tempos fracos que marcam o ritmo das comunidades. Apesar da sua função de seccionar o tempo comunitário assente numa visão de ruralidade ligada às práticas agrícolas estar muito longe de ter o significado de outrora, a alternância entre os tempos fortes e os tempos fracos persiste embora mais ligada a outras lógicas, como a industrialização do trabalho ou a outras lógicas mercantis contemporâneas alavancadas pelos fluxos de turistas/visitantes.

Assim, voltando ao "facto social total", a festa continua a ser um espaço de negócio; continua a ser um espaço de inversão da ordem social vigente; um espaço onde o poder político aproveita para ganhar visibilidade, simpatia e se mostrar próximo do povo; um importante ativo turístico cada vez mais explorado comercialmente como tal; mas sobretudo é um espaço de negociação social, de produção comunitária e de afirmação identitária. Estas três dimensões da festa estão presentes em toda a análise feita à criação, desenvolvimento e expansão das festas representativas do conflito entre mouros e cristãos.

2.1 Festas de Mouros e Cristãos

O domínio mouro estendeu-se a quase toda a Península Ibérica, tendo iniciado a sua presença em 711 e perdido a última possessão (Granada) em 1492. Porém, o seu legado é ainda visível, sobretudo no sul da Península Ibérica na toponímia, na arquitetura, nas práticas agrícolas, na conservação de alimentos, entre outras. Ao longo período de quase oito séculos que durou a Reconquista da Península Ibérica, corresponde também um sem fim de narrativas, reais ou ficcionadas, de confrontos entre os mouros e cristãos. "Poucos acontecimentos na história mundial originaram uma quantidade tão grande de livros, artigos e ensaios como a expulsão dos mouros espanhóis" (Hamilton, 1978 cit. Perceval 1993) e que ainda hoje se continuam a produzir. Perceval, acrescenta ainda, citando Caro Baroja (1953) que "difícil será encontrar em toda a História de Espanha assuntos que tenham interessado tanto (...) como os da conversão forçada, a revolta e a expulsão dos mouros, seus incidentes e as suas vicissitudes" (1993).

Dessas estórias, algumas foram mais marcantes pela importância estratégica, pelo número de combatentes, pelos heróis que saíram de determinadas batalhas ou por algum outro motivo que as fez perdurar na memória popular. Memória esta que provém, em muitos casos, da recriação desse(s) episódio(s) como forma de reafirmar a história comum de um grupo, e que através da sua cíclica repetição chegaram ao tempo presente. As festas, enquanto memória coletiva criada a partir de uma determinada narrativa tendem a ser seletivas relativamente aos elementos e "factos" que consideram conveniente transformar em matéria festiva, como tal, positiva e glorificadora do ato ou personagem celebrado e, neste particular, as festas de mouros e cristãos persistiram como marcos de uma alegada supremacia da cultura cristã sobre a islâmica, com particular incidência em Espanha. Segundo Salvador Becerra (2007), "em alguns casos a festa de mouros e cristãos estava perdida ou era celebrada ocasionalmente, noutros pelo contrário, tornou-se na festa maior por antonomásia" (p. 2). Em Espanha, as festas de mouros e cristãos são representadas um pouco por todo o território com mais de 300 ocorrências, em particular na zona do Levante. Além do seu inegável interesse cultural, um dos modelos de classificação destas festas é feito, hierarquicamente, de acordo com o interesse turístico das mesmas. Algumas são classificadas como Bens de Interesse Turístico Internacional, outras Nacional, Autonómico, Provincial ou Local. Alcoy (1980), Villajoyosa (2003) e Crevillent (2017) na Comunidad Valenciana e Caravaca de la Cruz (2004, que integra as celebrações de mouros e cristãos nas festas patronais) na Região de Múrcia, são aquelas que estão classificadas como de interesse internacional, o que não significa serem mais antigas, participadas ou vividas que outras, mas ganham óbvio destaque do ponto de vista turístico por terem esta marca distintiva atribuída pelo Ministerio de Industria, Comercio y Turismo espanhol.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Estas festas, com origem e motivo diferentes em cada localidade, terão tido o seu início no ano de 1150 com uma representação durante o casamento real entre Ramón Berenguer IV de Barcelona e Petronila de Aragão, em Lleida e encontram-se atualmente disseminadas em 8 países europeus, 11 americanos, São Tomé e Príncipe no continente africano e Filipinas no asiático (Quiñonero, 2019, p-5-6).

De acordo com Brisset Martín, podemos estabelecer um quadro referencial comum de ações transversais a estas representações festivas, "a festa mais complexa, expandida e caraterística da cultura hispânica" (Martín, 1990, p. 2). Estas festas caraterizam-se por "um confronto ritualizado, teatral e festivo entre dois grupos, mouros e cristãos, que disputam a posse de uma imagem ou de um castelo, real ou fictício" (Becerra, 2007, p. 2). Apesar das inúmeras variantes que esta tipologia de festa encerra, por motivos relacionados com a sua dispersão geográfica, com o episódio recriado, as personagens, etc, Martín distingue entre as ações secundárias (variáveis) e centra-se na nas ações primárias para propor uma "fórmula sintética concentrada [em] (introdução) Desafio-Súplica-Batalha(objeto)-Prisão" (Martín, 1993, p. 4). Segundo descreve, em primeiro lugar aparece o inimigo querendo apoderar-se de algo, dá-se então o desafio a que se sucede a súplica pela intervenção sobrenatural. De seguida ocorre a batalha, com ou sem ajuda sobrenatural e termina com a rendição do inimigo – invariavelmente o mouro – que se converte ao grupo vencedor – obviamente, o dos cristãos.

2.2 A Bugiada e Mouriscada de Sobrado

Com as devidas transformações, o modelo de Brisset Martín verifica-se também na Bugiada e Mouriscada de Sobrado. Os bugios têm no Velho da Bugiada o seu líder. Já os mourisqueiros, que representam os mouros, têm no Reimoeiro o seu rei. De acordo com a lenda, o confronto tem a sua origem numa imagem milagrosa de São João Baptista. Esta imagem teria curado a filha do rei cristão de uma doença grave e vendo a filha em idêntica situação, o rei mouro não hesita em pedir a imagem para curar a filha, a qual lhe é gentilmente emprestada pelos cristãos. Já com a filha curada, o rei mouro recusa-se a devolver a imagem milagrosa dando início ao ambiente de conflito entre os dois grupos.

Cada grupo afirma-se executando a sua dança em diferentes locais ao longo do dia. Estas danças começam na casa do escolhido, anualmente, para ser rei de cada um dos exércitos. A dança em casa de cada líder é a única que não ocorre no mesmo espaço físico, e neste número, como em todos os outros ao longo do dia, os mourisqueiros dançam antes dos bugios. No entanto, os dois grupos só se encontram face a face na batalha final que ocorre ao final da tarde. No caso de Sobrado, é pela dança que se afirma a pertença a cada um dos grupos. A recusa em devolver a imagem mantém-se ao longo do dia e a escalada de tensão entre os dois grupos tem mais um episódio aquando da oferta, em jeito de provocação, de restos de comida, ossos e até chifres, aquando do "Jintar" ou jantar que é uma refeição comunitária que ocorre a meio da manhã. Durante todo o dia pode ouvir-se a expressão "ela é nossa" em alusão à imagem milagrosa de São João Baptista.

Atendendo ao santo e ao dia em que se celebra a Bugiada e Mouriscada em Sobrado, esta é também uma festa católica e como tal a missa e a procissão são momentos importantes e de grande solenidade para a vila. Um momento para professar a fé pelo santo precursor mas também para os mordomos, políticos e representantes de entidades diversas assinalarem a sua presença na festa. Um facto curioso é que apenas o grupo dos mourisqueiros participa nas cerimónias religiosas. É o chamado "roubo do santo" representado pela entrada na Igreja Matriz do Reimoeiro, com os seus guias, rabos e meios[2], na parte final da missa para levarem o andor de São João. Na procissão participa todo o exército mouro, constituído exclusivamente por rapazes solteiros, transportando a totalidade dos andores que saem nesse dia.

As danças prosseguem com a Dança de Entrada imediatamente após o final das cerimónias religiosas, à qual se segue a bênção. Entretanto há lugar a outros números que não se enquadram no confronto entre mouros e cristãos mas que em muito enriquecem esta festa pela sua diversidade e interação com o público, como a Cobrança de Direitos, a Lavra da Praça e a Dança do Cego ou Sapateirada.

[2] Os mourisqueiros organizam-se em pares ao longo de duas filas paralelas. O par que se encontra na dianteira das filas recebe o nome de guias, os que se encontram na extremidade oposta são os rabos e no meio situam-se os meios. Para se ser Reimoeiro, além de solteiro, é necessário ocupar as posições de rabo durante dois anos (direito e esquerdo), meio (outros dois anos) e guia (mais dois anos) de forma ininterrupta.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

De seguida, a Dança do Doce antecede o inevitável confronto final, momento alto do dia em que contracenam bugios e mourisqueiros. É o momento das negociações: cada grupo no seu castelo, com a ajuda de advogados trocam mensagens através de um mensageiro a cavalo e disparam estrondosos tiros de pólvora para o ar. Não chegando a nenhum acordo, o Reimoeiro, impelido pelo seu exército, sobe ao castelo dos Bugios fazendo do Velho seu prisioneiro, suplicando por clemência e piedade numa última tentativa de libertação. É já quando se encontram fora do castelo, com o Velho bem preso, agarrado pelo Reimoeiro, que se dá a intervenção de um ser sobrenatural. Uma Serpe transportada pelos Bugios assusta e afugenta o Reimoeiro que assim deixa completamente liberto o Velho para grande alegria da Bugiada, e do público presente. Desta forma, como esquematizado por Martín, após a batalha e a intervenção do ser sobrenatural termina o confronto, neste caso não com a rendição ou conversão dos mouros (como é habitual nesta tipologia de festas), mas com a reposição da ordem anterior ao conflito e com ambos os grupos rivais a interpretarem a última dança do dia (já noite), a Dança do Santo.

2.3 Mouros e cristãos do mundo

A cultura popular, onde sempre proliferaram narrativas de alteridade que fortalecem a sua identidade coletiva, tem na dicotomia mouros-cristãos um tema a partir do qual foram produzidas diversas manifestações. Mais do que uma dicotomia, a relação mouros-cristãos forma um binómio alteritário que está na base destas festas. "Muitas das festas partem de um texto escrito, normalmente uma novela de cavalaria, que é levado à cena, sendo fácil perceber nesses textos a presença de influências literárias tão fortes como *A Canção de Rolando*, frequentemente recomposta por força da tradição oral e da re(leitura) oferecida pela literatura de cordel" (Cunha, 2019, p. 45). Assim, a partir de um poema fundador da literatura medieval que narra as desventuras de Carlos Magno na sua cruzada contra os infiéis, surge um dos momentos mais recriados, em particular na literatura e teatro populares. Carlos Magno é uma personagem real, que viria a ser coroado imperador no ano de 800. Acompanhado por 12 cavaleiros de elite, os Doze Pares de França, a sua ação foi de reconhecida importância para a reunificação da Europa. A batalha de Roncesvaux é a base histórica da obra literária que se tornou o guião de muitas celebrações que ainda hoje perduram. Embora a autoria da obra seja um tema que suscita discussão, *A Canção de Rolando*, terá sido escrita por volta de 1100 (Álvares, 2014, p. 267), sendo Turold (p. 288) o seu provável autor e o episódio central é o confronto, sobretudo ideológico, entre Rolando (cristão, um dos Doze Pares) e Ferrabrás (mouro, filho do Almirante Balaão e irmão de Floripes). Entre outras versões, uma de Nicolas Piemonte (1525) terá sido das que mais se popularizou estando, possivelmente, também na origem da versão que é representada em S. Tomé e Príncipe (Raposo, 1998, p. 195).

A figura de Carlos Magno é apresentada como o arquétipo do bom cristão e também do guerreiro ideal, com os seus 12 cavaleiros em clara analogia aos 12 apóstolos de Cristo. Apesar de nunca ter pisado solo português, Carlos Magno, e os protagonistas Rolando, Floripes, Ferrabrás ou o Almirante Balaão são figuras centrais em algumas manifestações da cultura popular portuguesa. Segundo Raposo (1998), o Drama dos Doze Pares de França, em Palme (Viana do Castelo), a Comédia dos Doze Pares, em Argozelo (Vimioso), a Comédia dos Mouros e Portugueses, em Pechão (Olhão), o Auto dos Turcos, em Crasto (Ponte de Lima), ou o Auto de Floripes, nas Neves (Viana do Castelo) são, entre outros, exemplos de representações dramatizadas, com maior ou menor presença de texto (p. 194). A maioria foi desaparecendo ou perdendo a sua regularidade, sendo o Auto de Floripes, celebrado a cada 5 de agosto, aquele que mantém uma maior vitalidade, a par com a Bugiada e Mouriscada de Sobrado. Mas estas personagens, além da representação que ocorre em S. Tomé e Príncipe são também comuns a muitas celebrações que ocorrem no Brasil e em toda a américa (de língua espanhola). A presença de mouros e cristãos, tanto nas festas como na literatura popular brasileira, é uma exportação europeia da simbologia bem-mal que aqui coloca em oposição os cristãos e os não cristãos. "O caráter repetitivo e conservador, concreto e eficaz das manifestações folclóricas (…) foi uma das garantias da consolidação e legitimação da ideologia unificadora" (Meyer, 2001, p. 158).

No Brasil, o universo carolíngio da Europa medieval e a dramatização da luta entre mouros e cristãos está bem patente em manifestações populares como sejam as Cavalhadas, as Cheganças ou as Congadas celebradas em diferentes pontos do país. Como refere Macedo (2008), está presente "em todas as áreas rurais, menos a Amazônica [e] há registos a seu respeito em Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e, sobretudo, nos Estados do Nordeste" (p. 1). Segundo Carvalho (2015), "no Nordeste rural e patriarcal o que se buscava eram histórias de sujeitos corajosos e destemidos" (p. 99), daí que o poeta popular tenha recriado o "novo" a partir de algo já consolidado pela

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

tradição" (p. 100). Fortemente difundido através da literatura, o imaginário ligado ao imperador francês no Brasil, também conta com adaptações para banda desenhada e a sua penetração na matriz cultural brasileira levou o tema "Sou amigo do rei", de Rosa Magalhães[3] aos desfiles do carnaval brasileiro, cantando que "os Doze Pares de França / Se trançam em busca do mesmo ideal / Cristãos e mouros se lançam / Na luta de bem e o mal".

3 Uma festa tradicionalmente transcultural

A definitiva expulsão dos mouros da Península Ibérica coincide com um momento de grande importância para a história mundial. Com o final do conflito bélico libertaram-se os recursos necessários para a grande aposta que se seguiria por parte de Portugal e Espanha: a expansão marítima e a descoberta do novo mundo. A expansão marítima serviu o propósito de expansão territorial que, necessariamente, foi também uma expansão cultural da qual a festa não poderia estar ausente. "As longas viagens feitas no Atlântico em navegações repletas de gente em convivência diária formavam núcleos de reprodução de microambientes sociais" (Dumas, (2015, p. 186) que proporcionariam um local de ensaio natural, já que "os autos populares seriam também transportados e representados nas naus, como forma de entretenimento nas longas viagens" (Martins & Palinhos, 2013, p. 123). É dessa forma que os "mouros e cristãos" se globalizam, tendo também "Carlos Magno e seus paladinos [sido] usados como recursos propagandísticos dos ideais cristãos da Europa ocidental, uma vez que a matéria da França passou por vários processos de recriação e adaptações ao longo de todo esse período. Por isso Carlos Magno, personagem histórica do século VII, pôde chegar às terras coloniais no século XVI" (Carvalho, 2015, p. 26). Impondo elementos "originais" e/ou incorporando caraterísticas das culturas locais, as festas foram-se tornando também tradicionais e identitárias nos territórios conquistados. "Longe de permanecerem como uma contínua repetição do passado, as festas renovam-se em ligação com os contextos das comunidades e produzem novos sentidos para quem nelas participa" (Ribeiro et al., 2019, p. 10).

O Auto de Floripes e, de modo mais genérico, a representação do confronto simbólico entre mouros e cristãos são um claro exemplo deste longo processo de inculturação contribuindo para afirmar os valores da cristandade, sendo que do ponto de vista do conquistador, numa perspetiva catequizadora, havia um fundamento moralizador no qual o cristão/europeu/branco representa o Bem e o infiel/índio/negro representa o Mal. Já sobre esta relação indissociável entre o mouro e o cristão em Espanha, refere Percival que "não é possível entender o mouro sem a comunidade cristã que o submete, o explora, o batiza, o estuda, o unifica, planifica a sua integração e, finalmente, o expulsa" (1993), ao que Macedo (2008) anui, transpondo para a relação conquistador-conquistado que a possível razão para a sua persistência "longe no tempo e no espaço de sua matriz original talvez deva ser buscada na ideia geral que ela parece expressar: a manutenção da ordem pela violência" (pp. 7-8). Pese embora o extenso relato de confrontos violentos, talvez seja neste particular que são reconhecidas significativas diferenças entre as ações levadas a cabo pelos "conquistadores espanhóis" relativamente aos "descobridores portugueses", por quem "além da imposição da fé pela força, o agradável e atraente ambiente da festa e dos espetáculos foi amplamente explorado na implantação do catolicismo" (Dumas, 2011, p.45).

Para todos os efeitos, foi através do colonizador ibérico que esta temática atravessou o Atlântico e após cinco séculos do início do grande processo de globalização iniciado na expansão marítima, com as naturais transformações decorrentes da sua disseminação, é hoje um importante património cultural de diferentes comunidades, em diferentes países. "As danças e festas transmitem uma memória coletiva, mas os significados, senão os significantes, do que recordam não deixam de variar com o tempo, alterando o seu sentido e cumprindo socialmente outras funções" (García, 1992, p. 259). A ação evangelizadora levada a cabo nas conquistas, com a introdução de festas, suportou-se em "atividades culturais atraentes, incluindo a absorção e a adaptação de algumas práticas locais (…) mas com conteúdo católico" (Dumas, 2011, p. 45). Esta miscigenação não foi sempre pacífica, fruto de um encontro impactante de culturas diferentes, apesar da alegada estratégia mitigadora utilizada no discurso colonialista português. Não entrando em considerações éticas sobre a forma como decorreu este processo, este terá sido civilizacionalmente o primeiro grande encontro entre duas culturas que possuíam elementos próprios fortemente implantados na sua matriz identitária. As navegações marítimas, e mais

[3] https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/academicos-do-salgueiro/1990/

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

em particular a circum-navegação de Magalhães, foram o momento embrionário e seminal do processo de globalização à escala mundial, no entanto é preciso notar que a cultura ibérica (homogénea, incluindo aqui portugueses, castelhanos, catalães, bascos, andaluzes, etc) já havia incorporado elementos de outras culturas fruto de contactos com outras civilizações cuja passagem e/ou presença na Península Ibérica também deixou, naturalmente, as suas marcas num processo de hibridização cultural que acontece de forma constante desde que existe a vida em comunidade.

Existem hoje menos resistências à permeabilidade das culturas homogéneas, se bem que podemos afirmar que dificilmente existe uma cultura homogénea no sentido purista de imaculada, intacta e estática perante influências externas, tal como constatado por Welsch (1999) ao afirmar que "a autenticidade se tornou folclore, é o típico simulado para os outros" (p.5). Resta a representação dessa autenticidade selecionada e direcionada na forma de "lutas simbólicas pela mútua delimitação e exclusão" (Ribeiro, 2019, p. 109) e das quais as festas de mouros e cristãos espalhadas pelo mundo são um exemplo vivo da evolução de uma visão globalizadora, homogeneizadora e hegemónica a uma perspetiva transcultural, glocal e tolerante de convivência intercultural.

Agradecimento

Este trabalho foi cofinanciado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional no âmbito do projeto Festivity - Festa, património cultural e sustentabilidade comunitária. Investigação e comunicação no caso da Bugiada e Mouriscada de Sobrado (FEDER) PTDC/COM-CSS/31975/2017.

Referências

Álvares, M. C. D. (2014). "La Chanson de Roland." In Santos, D. (org.), *Grandes Epopeias da Antiguidade e do Medievo*, (pp. 266-293). Blumenau: Edifurb. http://hdl.handle.net/1822/33314.

Becerra, S. R. (2007). Fiestas de moros y cristianos en Galicia y Andalucía: análisis comparativo e interpretativo. *Boletín Auriense, XXXVII*, 357-378.

Cabral, C. B. (2011). *Património Cultural Imaterial: convenção da UNESCO e seus contextos*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Câmara Municipal de Valongo. (2020). Vote na Bugiada e Mouriscada para ser uma das 7 Maravilhas da Cultura Popular de Portugal. Acedido em 12-01-2022. Disponível em: https://www.cm-valongo.pt/pages/575?news_id=1975.

Carvalho, M. R. O. (2015). *Ciclo carolíngio como divisor de águas nas literaturas portuguesa de cordel e brasileira de folhetos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Cunha, L. (2019). Mouros contra cristãos: da diferença que explica a guerra ao encontro de culturas?. *Revista Lusófona De Estudos Culturais, 6*(2), 37-49. https://doi.org/10.21814/rlec.2367.

Dumas, A. G. (2011). Mouros e Cristãos – caminhos, cenas, crenças e criações: análise dos espetáculos de tradição carolíngia Auto de Floripes (Príncipe, São Tomé e Príncipe, África) e Luta de Mouros e Cristãos (Prado, Bahia, Brasil). Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia/Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Salvador/Nanterre, Brasil/França.

Fournier, L. S. (2019). Traditional Festivals: from European ethnology to festive studies. *Journal of Festive Studies, 1*(1), 11-26. Disponível em: https://doi.org/10.33823/jfs.2019.1.1.21.

García, P. G. (1992). Moros y cristianos, indios y españoles: esquema de la conquista del otro. *Allpanchis, 24*(39), 221–261. https://doi.org/10.36901/allpanchis.v24i39.814.

Gobierno de España. (sem data). Fiestas de Interés Turístico Internacional. Acedido em 15-12-2021. Disponível em: https://turismo.gob.es/desarrollo-sostenibilidad/fiestas/Paginas/Fiestas-de-Inter%C3%A9s-Tur%C3%ADstico-internacional.aspx.

Macedo, J. R. (2008). Mouros e cristãos: a ritualização da conquista no velho e no Novo Mundo. *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre BUCEMA, 2*, 1-12. https://doi.org/10.4000/cem.8632.

Martín, D. E. B. (1990). Un modelo de ficha para estudiar las fiestas. *Gazeta de Antropología, 7*(09), 1-9. http://hdl.handle.net/10481/13739.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Martins, M. L. & Palinhos, J. (2013). Teatro popular português: Auto de Floripes e as origens e significado do teatro no espaço lusófono. *Revista Ensaio Geral 5*, nº 10, 114-131. http://hdl.handle.net/1822/30067.

Mauss, M. (2003 [1950]). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.

Meyer, M. (2001). *Caminhos do imaginário no Brasil*. São Paulo: Edusp.

Perceval, J. M. (1993). *Arquetipos de la xenofobia y del racismo. La imagen del morisco en la monarquía española durante los siglos XVI y XVII*. Tese de doutoramento, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, França.

Quiñonero, M. T. R. (2019). La singularidade de las fiestas de moros y cristianos como patrimonio cultural inmaterial. Alcoi como paradigma de esta celebración en la provincia de Alicante. *eWali – Revista de investigación antropológica, histórica, cultural y social en el entorno Mediterráneo*, nº 1, 2-11. Disponível em: https://www.asjordi.org/upload/files/noticias/eWali-final_v1-2_compressed.pdf.

Raposo, P. (1998). O Auto de Floripes: "cultura popular", etnógrafos, intelectuais e artistas. *Etnográfica, Vol II*(2), 189-219.

Ribeiro, R. (2019). Cultura popular: uma revisitação conceptual. In M. L. Martins & I. Macedo (eds.), *Políticas da língua, da comunicação e da cultura no espaço lusófono* (pp. 107-115). V. N. Famalicão: Húmus.

Ribeiro, R., Pinto, M. & Lima, M. E. de O. (2019). Nota introdutória: ressignificações da festa e identidades comunitárias. *Revista Lusófona de Estudos Culturais, 6*(2), 7-14. https://doi.org/10.21814/rlec.2365.

Vallbona, M. C. (2002). *L'activitat festiva popular en l'era de la mundialització: el cas de Catalunya*. Tese de doutoramento, Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha.

Welsch, W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. In Featherstone, M. & Lash, S. (eds), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213). London: Sage.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O olhar nostálgico do (não) Retorno, de Dulce Maria Cardoso

The nostalgic look of the (non) Return, by Dulce Maria Cardoso

Anabela Martins Coutinho [0000-0003-4513-2384]

mcoutinho@ua.pt

Universidade de Aveiro, Portugal.

Resumo. O presente artigo tem como objetivo analisar o romance *O Retorno*, da escritora Dulce Maria Cardoso, que se afirma pela diferença, sendo uma "mulher que transforma o sentimento de mal-estar em ficção (…), altamente sensível e comprometida com as causas sociais que envolvem a sociedade da qual faz parte" (Machado, 2014, p. 96). Como destacou a revista *Ler* na capa de edição de outubro de 2011, foi o "primeiro grande romance sobre quem regressou de África", respeitante ao quotidiano de Dulce Maria Cardoso, incide sobre o regresso de muitos 'retornados' de Angola a um não lugar - Portugal, a representação da "metrópole", a década de 70, o fim do imperialismo e o período conturbado associado à descolonização dos antigos territórios ultramarinos em África, sendo uma das maiores influências e agentes de modificação na sociedade portuguesa pós-revolução. Este lado autobiográfico despertou a minha atenção, pois a escritora vai, efetivamente, contar uma história, mas a dedicatória, "*Aos desterrados*" (Cardoso, 2011, p. 5), enquanto elemento paratextual, antecipa o carácter inesperado deste romance. Assim, atendendo a que Dulce Maria Cardoso nos oferece um cenário humano menos utópico onde são concebidas representações diversas dos mediadores na dinâmica pós-colonial e são produzidas imagens distintas das relações sociais e humanas entre as personagens da metrópole e de África, abordar-se-ão a questão da migração portuguesa da década de 70, o fim do imperialismo e a representação da metrópole, considerando o contexto literário em que o livro se insere.

Palavras-Chave: Retornados, *O Retorno*, Literatura pós-colonial, Dulce Maria Cardoso.

Abstract. The present article aims to analyse the novel *O Retorno*, by the writer Dulce Maria Cardoso, who affirms herself by her difference, being a "woman who transforms the feeling of unease into fiction (...), highly sensitive and committed to the social causes which involve the society she is part of" (Machado, 2014, p. 96). As the magazine *Ler* emphasized on the cover of its October 2011 issue, it was the "first great novel about those returned from Africa", concerning the everyday life of Dulce Maria Cardoso, focuses on the return of many 'returnees' from Angola to a non-place - Portugal, the representation of the "metropolis", the 1970's decade, the end of imperialism and the turbulent period associated with the decolonisation of the former overseas territories in Africa, being one of the major influences on and agents of change in post-revolution Portuguese society. This autobiographical side aroused my attention, because the writer will, effectively, tell a story, but the dedication, "*Aos desterrados*" (Cardoso, 2011, p. 5), as a paratextual element, anticipates the unexpected plot of this novel. Therefore, given that Dulce Maria Cardoso offers us a less utopian human scenario where diverse representations of mediators are conceived in the post-colonial dynamics and different images of the social and human relations between the characters from the metropolis and from Africa are produced, we will address the issue of Portuguese migration in the 1970´s, the end of imperialism and the representation of the metropolis, considering the literary context in which the book is set.

Keywords: Returnees, *O Retorno*, Postcolonial Literature, Dulce Maria Cardoso.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

"Como sucedeu nos anos 70 com os vindos de África, a raiva vai fazer-nos, agora, levantar e avançar – pois o Portugal que nos querem impor é um país de ignomínia."

Fernando Dacosta

1 Introdução: autora e obra

Os pressupostos estéticos implícitos à expressão "romance" que, segundo Vitor Manuel de Aguiar e Silva "constrói e comunica sempre informação sobre uma *acção*, sobre um *processo* ou uma *sequência de eventos*, que são produzidos e suportados por personagens" (Silva, 2000: 711), são postos ao serviço de um acontecimento histórico e social do Portugal do século XX.

Com efeito, Dulce Maria Cardoso[1] "gost[a] sempre muito das [suas] personagens e afeiço[a-se] a elas" (Marques, 2013: 336). Acha que "escrever é espreitar vidas" e que só escreve "o que gostaria de ter lido"[2]. Miguel de Unamuno diz-nos, em relação ao facto de, nas obras literárias, se ver refletido o autor, que "toda a ficção, todo o poema, quando é vivo é autobiográfico. Todo o ser de ficção, toda a personagem poética, criada por um autor faz parte do próprio autor. E se este criou no seu poema um homem de carne e osso que acaso conheceu, é depois de o ter feito seu, parte de si mesmo." (Unamuno, 1998: 58)

O romance *O Retorno*, como destacou a revista *Ler* na capa de edição de outubro de 2011, foi o "primeiro grande romance sobre quem regressou de África", respeitante ao quotidiano de Dulce Maria Cardoso, e incide sobre o regresso de muitos 'retornados[3]' de Angola a um não lugar[4]- Portugal. Outros temas chave são a década de 70, o fim do imperialismo e o período conturbado associado à descolonização[5] dos antigos territórios ultramarinos em África, sendo uma das maiores influências e agentes de modificação na sociedade portuguesa pós-revolução. Este lado autobiográfico despertou a minha atenção, pois a escritora vai, efetivamente, contar uma história, mas a dedicatória, "*Aos desterrados*"[6] (Cardoso, 2011: 5), enquanto elemento paratextual, antecipa o carácter inesperado deste romance. A curiosidade do leitor é, pois, aguçada e o seu anseio de desvendar os mistérios aumenta.

---

[1]Dulce Maria Cardoso nascida em 1964, em Trás-os-Montes, regressou a Portugal na ponte aérea de 1975, depois de ter passado parte da sua infância em Angola. Licenciou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Lisboa, dedicando-se posteriormente, sobretudo, à escrita.
No que respeita à ficção narrativa, de certa forma notória, pelo número de obras editadas, destaca-se a publicação em 2001 do seu romance de estreia, *Campo de Sangue*, Grande Prémio Acontece, escrito atendendo a uma bolsa de criação literária do Ministério da Cultura. Desde então publicou os romances *Os Meus Sentimento*s (2005), Prémio da União Europeia para a Literatura, e *O Chão dos Pardais* (2009), Prémio Pen Club. Uma antologia de contos, *Até Nós* (2008) e *Tudo são histórias de amor* (2014). A sua obra encontra-se traduzida em várias línguas e está publicada numa dezena de países (nomeadamente Brasil, Argentina, Espanha, França, Itália, Holanda, Inglaterra e Grécia), sendo, atualmente, estudada em diversas universidades, nomeadamente a de Aveiro e do Minho. Houve a adaptação cinematográfica de alguns dos seus contos e romances. *O Retorno* (2011), aborda a grande migração dos «retornados» de África na sequência da descolonização de 1974-1975, e teve um acolhimento francamente elogioso por parte da crítica. Em 2012 recebeu a condecoração de Cavaleira da Ordem das Artes e Letras, pela França.
Em novembro de 2018 editou a obra *Eliete.*

[2] https://observador.pt/2014/06/29/loa-menina-deus-de-dulce-maria-cardoso/ (acedido em 01-10-2021)

[3] Ana Paula Arnault, em relação à expressão 'retornado' informa-nos que "Num Portugal para muitos desconhecidos e estranho, o colono tornar-se-á, portanto, o retornado, aquele que regressa, que retorna das ex-colónias, mas, essencialmente, num significado que nunca deixou de ser associado ao termo, aquele que é diferente do português da metrópole. (Arnault, 2014: 105)
Ainda sobre esta questão diz-nos Machado que "É preciso não esquecer que a condição de "retornado" está estabelecida política e juridicamente e "concerne àquele que mantendo a sua nacionalidade portuguesa, tendo residido nas ex-colónias, nasceu na ex-metrópole, ou possui ascendentes até ao terceiro grau daí naturais" (Machado, 2011: 2)

[4] Segundo Marc Augé, no seu livro *Não Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. (cf. Augé, 2012)

[5] Sobre a designação "descolonização" Eduardo Lourenço dá o seu parecer afirmando que se pode chamar "a esta derrocada do último império colonial europeu "descolonização", mas se esse conceito supõe a existência prévia de um projecto e de um processus de conversão do antigo estatuto colonial para um outro, de autonomia e independência, maduramente pensados e controlados na sua emergência, não houve entre nós, nenhuma "descolonização" (2014: 253). Segundo o mesmo estamos perante "um povo colonizador e colonialista para quem o Império nunca existiu" (Ibid.: 192). Na sua ótica, "essas colónias não eram do País real, mas de algumas centenas de pessoas dele que as não conheciam, delegando nos raros colonos, os únicos para quem o projecto imperial acabava por existir, o encargo de as inventar, desbravar, submeter, explorar até ao sangue (negro)." (Ibid.: 189)

[6] A distinção frequente entre Literatura e História, com base nas convenções de ficcionalidade e veracidade, provém da norma aristotélica de que a Poesia é imitação das ações humanas e a História é a narração dos eventos realmente ocorridos. (cf. Aristóteles, 1986)
Ainda sobre esta temática dos 'desterrados', numa entrevista ao Jornal de Notícias, a 12 de janeiro de 2012, Dulce Maria Cardoso informa-nos que "Pertencemos ao sítio onde estão os nossos afectos", sublinhando que ainda "há retornados que vivem cá mas não pertencem". https://www.jn.pt/artes/interior/escritora-diz-que-ser-retornado-ja-nao-e-um-estigma-2237761.html (Acedido em 01-10-2021)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2 O (não) regresso a Portugal

Como o afirma Antoine Compagnon, "le titre pour le livre, il représente le livre, ou plutôt son contenu au sens très matériel du mot" (1979: 251) e na obra, *O Retorno*, o título[7] "o retorno" remete para um regresso a um lugar, um espaço. No entanto, neste romance, onde se evidenciam traços de um *Bildungsroman*[8], o narrador, pertencendo, formalmente, ao grupo de narradores que organizam o texto a partir da memória, tem uma vantagem adicional: rememora acontecimentos fundamentais de uma idade intimamente motivada por uma visão lírica do mundo (cf. Ferreira, 2004: 269). Rui, o narrador-personagem, inocente, primeiramente, regressa aos seus 15 anos e, através das suas memórias do exílio e desenraizamento[9], transmite ao leitor a sua visão dos factos vivenciados, exteriorizando a mágoa e dor que o acompanham no momento da partida com a mãe e irmã, da terra que os amparou e que agora os renega.

Deparamo-nos, nesta história, com uma fórmula de abertura que localiza a ação e nos remete para um espaço vago, que descobrimos ser Lisboa, Portugal:

> Mas na metrópole há cerejas. Cerejas grandes e luzidias que as raparigas põem nas orelhas a fazer de brincos. Raparigas bonitas como só as da metrópole podem ser. As raparigas daqui não sabem como são as cerejas, dizem que são como as pitangas. (Cardoso, 2011: 7)

Este lugar é mais do que um simples suporte da narrativa, pois tem tendência a funcionar como seu princípio estruturador, permitindo captar o imaginário de Dulce Maria Cardoso. O narrador, que se encontra em processo de desenvolvimento, representa a geração dos filhos dos emigrantes, e relata-nos a saída forçada de milhares de portugueses que se encontravam em África, passando a viver em condições precárias, depois do 25 de abril. Neste momento, Dulce Maria Cardoso obriga-nos a refletir sobre temáticas complexas, como o colonialismo, a falta de identidade, a descolonização e a queda do império.

Esta narrativa, que se inicia quando Luanda começa a dar os primeiros passos para a independência, em 1975, relata a ansiedade do protagonista no regresso à metrópole.

Enquanto narrativa pós-colonial e "narrativa de testemunho" uma vez que narra "um facto, na maioria das vezes, traumático e que, por determinadas razões, tem reverberações políticas, históricas e sociais" (cf. Gould, 2007: 9), o livro *O Retorno* espelha as vidas sem rumo, as famílias destruturadas, o (não)retorno a um país desconhecido. É, também, uma obra que tenta mostrar "o perigoso território do não-pertencer, para o qual, [noutros tempos], as pessoas eram banidas e onde, na era moderna, imensos agregados de humanidade permanecem como refugiados e pessoas deslocadas" (Said, 2003: 50). Transmite-se, ao leitor, a condição de fragilidade e perda, caracterizando a época, com "o imperialismo e as ambições quase teológicas dos governantes totalitários (…) a era do refugiado, da pessoa deslocada, da imigração de massa" (Ibid.: 47). Nesta obra, é dada a conhecer a "imagem de desidentificação pessoal que se transforma numa potente metáfora de um país que deixa de ser, deixando as personagens num trânsito temporal e espacial – entre África e Portugal – que, por sua vez, reflete o trânsito da própria identidade portuguesa pós-colonial, em negociação com as ruínas do império e a estrada europeia que se ia abrindo[10]" (Ribeiro, 2003: 29).

---

[7] Segundo Vitor Manuel de Aguiar e Silva, na sua obra *Teoria da Literatura*, o "título – que constitui um elemento facultativo (há textos que não possuem título) – funciona como um elemento remático e catafórico: para o leitor representa a informação nova e originária por excelência (…) o título funciona como núcleo temático da rematização do *incipit* textual –, ao contrário do que, geralmente, acontece com o final do texto (onde, no entanto, podem ocorrer elementos remáticos e catafóricos." (Silva, 2000: 651)
Sobre o pacto do título como sendo muito importante para a definição da obra, diz-nos Philippe Lejeune, que a identidade do nome pode ser estabelecida com a ajuda dos títulos "(…) l'emploi de titres ne laissant aucun doute sur le fait que la première personne renvoie au nom de l'auteur (*Histoire de ma vie, Autobiographie*, etc.)." (Lejeune, 1975: 27)

[8] Neste romance é relatada a viagem de formação de um jovem adolescente, sendo apresentados percursos, aprendizagens e a constatação que, de uma forma geral, as certezas estão sujeitas a erro.

[9] No livro *Da diáspora*, Stuart Hall (2011: 26-27) acredita que tal sensação seguirá os sujeitos que, apesar de serem retornados, sentirão dificuldade em se religar as suas sociedades de origem.

[10] Esta mesma temática é abordada no livro *O 'génio colonial' português – O papel dos media na criação de um Mundo Português*, de Maria Manuel Batista, que nos transmite que "o 'emigrante-colono', vê [-se], essencialmente, como um promotor de civilização, progresso e desenvolvimento junto de povos mais atrasados (…) os 'emigrantes-colonos' dos anos 60 e 70, (…) representavam[-se] como 'naturalmente' africanos, 'naturalmente' brancos, 'naturalmente' pertencentes a uma classe média ou média alta, 'naturalmente' servidos por negros e mestiços." (cf. Baptista, 2017: 70)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Rui e a sua família quando chegam à metrópole deparam-se não com um *lugar* onde existia de tudo e melhor do que nas colónias, tantas vezes relatado pelas gentes portuguesas, mas com um *lugar*[11] carregado de um cenário trágico e sinistro. O narrador transmite, sem pudor, a realidade da pós-colonialidade e o pós-colonialismo[12] português.

3 Um último olhar às terras africanas

O olhar da personagem criada por Dulce Maria Cardoso, neste romance que, segundo Isabel Mateus, pode ser considerado de aprendizagem[13], funciona como um espelho de tentativa de reconhecimento, que acompanha o olhar do Outro.

A personagem principal, Rui, através de um olhar valorativo, imaturo e ingénuo, regista e contextualiza o ambiente pesado que se vive em África, e erotiza as raparigas da metrópole, lugar para onde se vai dirigir, achando serem as mesmas "raparigas lindas com brincos de cereja" (Cardoso, 2011: 19), comparando-as às africanas que conhece.

Rui e a sua família passam o seu último dia em território africano, antes da *viagem*[14] para a metrópole, envoltos numa miscelânea de sentimentos. O momento da partida apresenta-se, pois, como sinónimo de mudança, de separação, de viagem e de conhecimento da metrópole, até então divulgada, mas que rapidamente verificam ser diferente da imaginada.

A metrópole – Portugal pós-colonial – é vista sob duas perspetivas: sob o olhar dos habitantes portugueses em África e sob o dos retornados portugueses, já em Portugal. Sobre este assunto e como explicou Said a "invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de facto passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas". (1995: 33)

Para trás ficaram as recordações e a mala amarela de Rui, que em tempos fora de sua mãe e que servira para levar um pouco de Portugal, na hora da partida para terras africanas. A mesma mala, ao ser preparada para o retorno, não abarcava as leituras infantis do protagonista, mas as memórias dos seus sonhos eróticos, confessados em segredo e infringidos no poster da Brigitte Bardot, quando lhe "procurava a boca e fechava os olhos" (Ibid.: 20). Postos os sonhos, ficavam as realidades e as certezas. Crescia a incerteza, pelo facto de haver um total desconhecimento do mundo novo, da sua cultura, desfasada daquela que estava gravada na sua memória[15], documentada e idolatrada por seus pais.

Estas memórias restaram-lhe depois da terrível experiência que ele e a sua família tiveram de enfrentar, das novas condições de vida, do exílio[16] em que se sentira. Sobre esta questão Said afirma que

---

[11] Karl Max, em relação a esta temática informa-nos que o lugar social determina o lugar epistemológico. https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/45335/1/Estereotipos%20Post%20Coloniais.pdf (Acedido em 10-10-2021)

[12] Boaventura de Sousa Santos, no seu ensaio "Entre Próspero e Caliban. Colonialismo, Pós-colonialismo e interidentitidade", transmite-nos que o "pós-colonialismo deve ser entendido em duas acepções principais. A primeira é a de um período histórico, aquele que se sucede à independência das colônias, e a segunda é a de um conjunto de práticas e discursos que desconstroem a narrativa colonial escrita pelo colonizador e procuram substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado. Na primeira acepção o pós-colonialismo traduz-se num conjunto de análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados, sua base social, sua institucionalidade e sua inserção no sistema mundial, as rupturas e continuidades com o sistema colonial, as relações com a expotência colonial e a questão do neocolonialismo, as alianças regionais etc. Na segunda acepção, insere-se nos estudos culturais, lingüísticos e literários e usa privilegiadamente a exegese textual e as práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários. Nessa acepção o pós-colonialismo contém uma crítica, implícita ou explícita aos silêncios das análises pós-coloniais na primeira acepção. Por me centrar neste texto nos sistemas de representação e processos identitários, reporto-me ao pós-colonialismo na segunda acepção, ainda que as análises próprias à primeira sejam recorrentemente trazidas a cotejo. (Santos, 2013: 99-100)

Ainda sobre a questão do pós-colonialismo Stuart Hall informa-nos que "convém abordar o termo pós-colonialismo numa perspetiva abrangente, não exclusiva, uma vez que não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a "colonização" como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural — e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou "global" das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação." (Hall, 2011: 109)

[13] Cf. Isabel Mateus, "Um terraço que seja seu": notas sobre *O Retorno* de Dulce Maria Cardoso", 206-208.

[14] O sociólogo Otávio Ianni, na sua obra *Enigmas da modernidade-mundo*, informa-nos que a viagem "compreende várias significações e conotações, simultâneas, complementares ou mesmo contraditórias. São muitas as formas das viagens reais ou imaginárias, demarcando momentos ou épocas mais ou menos notáveis da vida de indivíduos, famílias, grupos, coletividades, povos, tribos, clãs, nações, nacionalidades, culturas e civilizações". (Ianni, 2003:13)

[15] Esta posição designa-se como iconoclastia "Etimologicamente, iconoclastia significa literalmente "quebrador de imagens", termo originado da união das palavras gregas eikon, que significa "imagem" ou "ícone"; e klastein, que quer dizer "quebrar". https://www.significados.com.br/iconoclastia/ (Acedido em 10-10-2021)

[16] Como nos lembra Said, "o exílio é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada." (Said, 2003: 46)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

a mesma está associada à experiência do degredo, da constatação de não se identificar com parte alguma, de se sentir deslocado, desfasado, não pertencendo à sua nação:

> E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heroicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida do exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre. (Said, 2003: 46)

Sobre esta mesma situação de não identificação e de não aceitação por parte de uma sociedade, diz-nos Eduardo Lourenço que esta é marcada pelo sentimento nostálgico, saudosista e melancólico, bem como pelo sentimento de incerteza correlacionado a um tempo líquido, muito pertinente a um momento histórico: à pós-modernidade (cf. Lourenço, 1999)

Logo no início deste romance, através da personagem principal, se alude à "funcionalidade cultural e antropológica de [dois] espaços diferentes: o cosmopolitismo [da metrópole] e a ruralidade [de Luanda], composto pela mistura de urbanismo e natureza campestre" (cf. Ferreira, 2014: 90).

4 Desmesuras da metropole

Em *O Retorno*, Rui vivencia várias crises, associadas aos contextos, identidades e memórias diaspóricas. Segundo Stuart Hall, a identidade cultural concebida na terra de origem deverá persistir na nova terra, reflexo de esforço no processo de aculturação. Deste modo, Stuart Hall aconselha:

> [que] seria errôneo ver essas tendências como algo singular ou não ambíguo. Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de "ser caribenho" [...] que eles compartilham com outros imigrantes do Caribe (Hall, 2011: 26-27).

O protagonista vê-se obrigado a conhecer um país novo, depois de deixar aquele que o acolheu toda a vida. Se, por um lado, o país que o acolhe passa a ser um lugar onde Rui vai adquirir a sua identidade, Luanda, por outro, torna-se o espaço da saudade : "nunca mais podemos voltar, a nossa casa já não existe, a mãe fica zangada, estás a arreliar-me, e eu, a nossa vida lá acabou é melhor esquecer a casa e as saudades que tem da casa, tem de se esquecer de tudo" (Cardoso, 2011: 163). África é agora uma sociedade pós-independente, caracterizada pela instabilidade política, por violentas guerras e pela falta de recursos económicos.

Despojados de todos os seus bens, longe das 'suas' casas e terras africanas, Rui e a sua família, à exceção de seu pai, são acolhidos, durante um ano, num hotel de cinco estrelas, em Lisboa, apinhado de retornados. Este hotel, que se assume como uma heterotopia que se caracteriza pela justaposição e pela heterocronia associadas a um estado de desvio (cf. Foucault, 1984), equipara-se a um campo de refugiados e torna-se um espaço de desgastante frustração, onde Rui vai crescer. É neste mesmo lugar que Rui e os restantes retornados passarão a ouvir a palavra IARN, Instituto de Apoio aos Retornados Nacionais, que funciona quase como uma solução para os primeiros problemas que irão enfrentar:

> Em quase todas as respostas uma palavra que nunca tínhamos ouvido, o IARN, o IARN, o IARN. O IARN paga as viagens para a terra, o IARN põe-nos em hotéis, o IARN paga o transporte para os hotéis, o IARN dá-nos comida, o IARN dá-nos dinheiro, o IARN ajuda-nos, o IARN aconselha-nos, o IARN pode informar-nos. Nunca tinha ouvido tantas vezes uma palavra, o IARN parecia mais importante e mais generoso do que Deus. (2011: 77)

O tempo passa e aumentam as amarguras; a ansiedade pela espera de seu pai, que ficara em África, e pela sua mãe que "quase não come desde que chega[ram]" (Ibid.: 87). O recurso às analepses, por parte do narrador, são uma constante, pois permitem-nos que os pensamentos, os sentimentos e as ansiedades da família sobressaiam. Ao longo da história são relatadas viagens memorialistas de ida e volta, de lá para cá, entre Angola e Portugal, sendo que as memórias e a noção de identidade se vão desvanecendo, com o passar do tempo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Abordagens ao sistema educativo, ao tratamento racista, à constante comparação entre 'brancos' e 'pretos' contribuem para o sentimento de desadequação, sobretudo, da personagem principal. Dá-se o seu amadurecimento e, com ele, a tentativa de reconstrução e identificação com o país que o acolheu, a ele e à sua família.

Constrói-se, em paralelo, uma nova personagem que, mais tarde, terá um contacto extremamente sensual e sexual com Silvana, a mulher do porteiro do hotel, por sinal seu amigo, onde estavam muitos retornados hospedados:

> Quanto mais sentia o corpo dela agarrado ao meu mais parecia que a Silvana ia para longe e que tinha de cravar as unhas no meu peito para não se deixar ir. (…) a Silvana sobre mim e eu sem medo de nada (…) a Silvana sobre mim mais bonita do que as raparigas com os brincos de cereja (…) as pernas duras a apertarem as minhas, o meu corpo cada vez mais dentro do dela e o corpo dela a pedir, cada vez mais sôfrego, o meu. (Cardoso, 2011: 216-217)

A narrativa termina com a personagem principal a constatar que "Eu estive aqui" (Ibid.: 267), reconhecendo que não é o sítio que aludiu no início do romance, onde havia "cereja. Cerejas grandes e luzidias" (Ibid.: 7). As cerejas funcionam como metáfora do que é diferente entre a metrópole idealizada e associada as suas 'cerejas', ou seja, as raparigas que simbolizam a beleza, a sensualidade e, até, o prazer sexual, e uma Luanda real, associada às 'pitangas', onde as raparigas africanas não sabem como são as cerejas e não usam os 'brincos de pitangas'.

5 Considerações Finais

Dulce Maria Cardoso espelha uma "mulher que transforma o sentimento de mal-estar em ficção (…), altamente sensível e comprometida com as causas sociais que envolvem a sociedade da qual faz parte." (Machado, 2014: 96)

A carreira literária desta escritora tem sido marcada por uma grande harmonia temática. O quotidiano impõe-se como um dos temas usados para a exploração da natureza do ser humano, no que ele tem de mais construtivo e corrupto, mas também de mais obsessivo e desorientador.

No romance *O Retorno*, Dulce Maria Cardoso tece, de forma ténue ou de maneira bem explícita, vários traços que lhe são peculiares: a viagem, neste caso, sem regresso, a figura masculina em mutação, a política portuguesa decadente, a ditadura dos anos 70 e pós-colonialismo. Há toda uma envolvência entre a figura masculina e a natureza envolvente[17].

Esta obra é narrada na primeira pessoa, o regresso forçado de alguns milhares de portugueses vindos de África, depois do 25 de abril. Rui, narrador protagonista, é expulso da terra que reconhece como sua, conhece um sítio – a metrópole portuguesa – e nele aprende a viver, a crescer e adaptar-se a um mundo que tem de aprender a gostar.

Dulce Maria Cardoso oferece-nos um cenário humano onde são concebidas representações diversas dos mediadores na dinâmica pós-colonial. São produzidas imagens distintas das relações sociais e humanas entre as personagens da metrópole e de África.

Referências

Ativa

Cardoso, Dulce Maria (2011). *O Retorno*. Lisboa: Edições Tinta da China.

Passiva

Aristóteles (1986). *Poética*. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices de Eudoro de Sousa. *Imprensa Nacional/Casa da Moeda*. Vila da Maia: Gráfica Maiadouro.

[17] Gaston Bachelard, na sua obra *La terre et les rêveries de la volonté*, afirma que "le paysage devient un caractère (…) si la volonté participe à sa construction." (Bachelard, 1947 : 71-72)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Augé, Marc (2012). *Não Lugares. Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa : Letra Livre.

Bachelard, Gaston (1947). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris: Librairie José Corti.

Baptista, Maria Manuel (2017). *O 'génio colonial' português. O papel dos media na criação de um Mundo Português*. Coimbra : Grácio Editor.

Compagnon, Antoine (1979). *La Seconde Main ou le travail de l'écriture*. Paris: Seuil

Ferreira, António Manuel (2004). *Arte maior: os contos de Branquinho da Fonseca*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da moeda.

_____ (2014). Em busca do espaço perdido: o romance Maria Benigna, de Aquilino Ribeiro. In *RUAL-L: Revista da Universidade de Aveiro. Letras*, 2 (II. Série).85-103.

_____ (2014). Êxodo e sacrifício em Campo de Trânsito, de João Paulo Borges Coelho, e Jesusalém, de Mia Couto. In *Literatura, Tradição, Religiosidades*, ed. Ferreira. A. M. Mendes. O. M. C. Maquêa (pp. 9-37). Cáceres. Brasil: Unemat Editora.

Foucault, Michel (1984). Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*. 5. 46-49.

Gould, Isabel Ferreira (2007). Mulheres coloniais no novo romance português. Letras de Hoje. Porto Alegre. 42. 2.65-74.

Hall, Stuart (2011). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG.

Ianni, Octávio (2003). *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lejeune, Philippe (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.

Ler, nº106, outubro de 2011.

Lourenço, Eduardo (1999). *Mitologia da saudade*: seguido de Portugal como destino. São Paulo: Companhia das Letras. MARQUES, Carlos Vaz. Entrevista a Dulce Maria Cardoso. *Revista Ler*.106, out. 2011. 29-32.

_____ (2014). *Do Colonialismo como Nosso Impensado* (org. de Margarida Calafate Ribeiro e Roberto Vecchi). Lisboa: Gradiva.

Machado, Alleid Ribeiro (2014). Entrevista Dulce Maria Cardoso e Júlia Nery: olhares em torno da diáspora portuguesa em França e África. Revista Desassossego.103

Machado, Bruno (2011). *Os filhos dos "retornados"*: a experiência africana e a criação de memórias, pós-memórias e representações na pós-colonialidade. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa: Lisboa.

Marques, Carlos Vaz (2013). *Os escritores (também) têm coisas a dizer*. Lisboa: Tinta da China.

Mateus, Isabel Cristina (2013). "Um terraço que seja seu: notas sobre *O Retorno* de Dulce Maria Cardoso" In *Colóquio de Letras* (Notas & Comentários).182. 200-209.

Ribeiro, Margarida Calafate (2003). *Uma história de Regressos: império, guerra colonial e pós -colonialismo.* Oficina do CES

Said, Edward (1995). *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia de Letras.

_____ (2001). *Reflections on Exile (and Other Literary and Cultural essays).* London: Grantan Books.

_____ (2003). *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios.* Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, Boaventura de Sousa (2003). "Entre Próspero e Caliban. Colonialismo, Pós-colonialismo e interidentidade". *Novos Estudos CEBRAP*. 66. 24-29.

Silva, Vítor Manuel Aguiar e (2000). *Teoria da Literatura*. 8ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Unamuno, Miguel de (1998). *Como se faz uma novela.* Lisboa: Grifo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Recursos didáticos na aprendizagem do conhecimento do mundo

Didactic resources in learning of the world knowledge

Catarina Silva[1], Ilda Freire-Ribeiro[2] [0000-0003-1033-8614], Carlos Teixeira[1] [0000-0002-7303-3570]

cpds1994@gmail.com, ilda@ipb.pt, ccteixeira@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. Neste artigo apresenta-se parte do processo de ação pedagógica realizada na Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudo do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Optou-se por seguir uma linha investigativa incluindo a temática do uso de recursos didáticos na abordagem aos conteúdos inerentes à área do conhecimento do mundo. Partiu-se da ideia de que os recursos didáticos, utilizados nos mais diversos contextos educativos, são fundamentais para a construção de conhecimento sobre o mundo. A utilização de imagens, vídeos, cartazes, mapas e atividades práticas, por exemplo, facilita o entendimento, a análise e a interpretação por parte das crianças. Ao longo da PES, tentou perceber-se de que forma os vários recursos didáticos podem sustentar e contribuir positivamente para a aprendizagem das crianças e, consequentemente para o conhecimento do mundo que as rodeia. Desenvolveu-se uma investigação de natureza qualitativa, com um grupo de vinte e uma crianças da Educação Pré-Escolar com idades de três, quatro, cinco e seis anos. Recorreu-se à observação participante, notas de campo e grelha de observação. A análise dos dados indica que a manipulação e utilização de vários recursos didáticos leva a que haja uma maior motivação e empenho na realização das atividades, contribuindo para aprendizagens significativas em diferentes áreas de conhecimento.

Palavras-Chave: Recursos didáticos, Conhecimento do Mundo, Prática de Ensino Supervisionada, Pré-Escolar.

Abstract. This article present part of the process of pedagogical action carried out in the Supervised Teaching Practice (PES), inserted in the study plan of the master's course in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. We chose to follow an investigative line including the theme of the use of didactic resources in the approach to the contents inherent to the area of knowledge of the world. It started from the idea that didactic resources, used in various educational contexts, are fundamental for the construction of knowledge about the world. The use of images, videos, posters, maps, and practical activities, for example, facilitates the understanding, analysis, and interpretation of children. We sought to provide teaching and learning experiences that promoted the exploration and manipulation of various teaching resources, challenging children to action. As a result, it tried to understand how the various teaching resources can sustain and contribute positively to the children's learning and, consequently, to the knowledge of the world around them. Qualitative research was carried out with a group of twenty-one preschool children aged three, four, five and six years. Participant observation, field notes, and observation grid were used. Data analysis indicates that the manipulation and use of various teaching resources lead to greater motivation and commitment to the performance of activities, contributing to significant learning in different knowledge areas.

Keywords: Teaching Resources, Knowledge of the World, Supervised Teaching Practice, Preschool.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Introdução

O conteúdo do presente artigo tem como objetivo apresentar, com o pormenor que é possível num documento desta natureza, a prática pedagógica concretizada no âmbito da PES, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta apresentação parte de uma explanação da intencionalidade educativa, devidamente fundamentada e leva-nos a um trabalho reflexivo sobre a ação desenvolvida, por se entender como fundamental o processo de ação-reflexão no âmbito da profissionalidade docente. Além deste aspeto, há também lugar a uma exposição e reflexão acerca do trabalho de natureza investigativa que foi realizado com base em dados relacionados com as práticas desenvolvidas no contexto em que se realizou o estágio.

Ao longo do artigo pretendemos debruçar-nos sobre a utilização dos recursos didáticos na aprendizagem com particular destaque ao que se refere à área do Conhecimento do Mundo. Trata-se de uma opção em que se procurou perceber como é que a utilização de diferentes recursos contribui para que a criança continue a construir e a desenvolver o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo. A preferência pelo foco na área do Conhecimento do Mundo é entendida à luz dos referenciais, nomeadamente as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que consideram esta área uma porta de entrada para outras áreas e domínios do saber.

Numa altura em que a criança tem ao seu dispor um variadíssimo leque de recursos que podem ir do manual escolar às tecnologias, é importante saber perceber como é que os variados recursos podem influenciar e, ao mesmo tempo, ajudar os educadores a levarem até às suas crianças os temas de uma forma mais lúdica e criativa, e com efetivos resultados no âmbito de múltiplas aprendizagens. Visa-se, portanto, questionar, planificar, desenvolver e avaliar o papel dos recursos nos processos pedagógicos de modo a, não só, cativar as crianças para o conhecimento de si e do mundo que as rodeia, mas também para um efetivo desenvolvimento sustentado no conhecimento, no âmbito das múltiplas competências a desenvolver ao longo da vida. Antes de mais, importa salientar a necessidade de ser promovida a utilização de recursos variados e adequados às crianças. Atualmente os educadores têm à sua disposição uma panóplia de recursos pelo que importa conhecê-los, selecioná-los e usá-los tendo em conta o grupo, o conteúdo a abordar, a duração da atividade, as intencionalidades, entre outros.

Neste sentido, Santos e Belmino (2013) postulam que o uso de recursos variados "desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando da realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e consequentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia-a-dia" (p.3). Sabemos que, efetivamente, a aprendizagem acontece quando a criança é capaz de ativar os saberes em novas situações, implicando a sua capacidade criativa e reflexiva. É com este foco no desenvolvimento de atividades, sustentadas em recursos pedagógicos inovadores, adequados e estimulantes, que nos posicionamos e que trabalhamos ao longo da prática pedagógica, possibilitando a produção de materiais diversificados para tornar o ambiente de aprendizagem mais rico e inovador.

2 Recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem

As crianças são muito dedicadas em descobrir sempre mais e em querer saber mais, por isso é necessário criar cada vez mais situações que levem ao desafio para que possam explorar e aprender. Em determinadas situações há necessidade de recorrer a determinados suportes que podem ir desde a "voz", o quadro interativo e os manuais escolares, por exemplo, até aos mais diversos materiais e até mesmo à utilização de tecnologias. Os recursos didáticos assumem um papel relevante tornando-se bastante importantes e grandes aliados para a construção do conhecimento e aprendizagens mais significativas.

Estes "suportes" englobam um conjunto de instrumentos – denominados, na literatura da especialidade, como 'recursos', 'materiais', ou 'meios' e concomitantemente designados de 'didáticos' ou 'educativos' – utilizados no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar ou melhorar as atividades e as aprendizagens (Graells, 2000).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Segundo Spiegel (2000, citado em Ricoy & Couto, 2012), um "recurso didático pode ser tudo o que o docente reconheça de utilidade, como material, estratégia ou ferramenta de trabalho na aula" (p. 243). Também Souza (2007) define recursos didáticos como o "material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor [educador/a] aos seus alunos [crianças]" (citado em Santos & Belmino, 2013, p.3).

A introdução de diversos recursos didáticos no ato educativo pode despertar na criança a curiosidade e o desejo de querer aprender, de uma forma mais motivadora e interessante. É importante estimular a curiosidade da criança para o mundo e, ao apresentar-lhe diferentes recursos nas atividades desenvolvidas, torna-se fundamental para que as crianças os possam utilizar e explorar para que consigam cada vez mais terem conhecimento e saberes sobre tudo o que esta à sua volta. O uso de recursos didáticos, na opinião de Ricoy e Couto (2012), poderá tornar "os processos formativos mais apelativos, possivelmente mais rigorosos e de melhor compreensão, estimulando os alunos, potenciando a extensão das suas capacidades e, consequentemente, contribuindo para o sucesso das suas aprendizagens" (p. 246).

Numa tentativa de classificar os diferentes recursos didáticos, Karling (1991, citado em Ferreira, 2007) classifica-os em: (i) recursos visuais; (ii) recursos auditivos; (iii) recursos audiovisuais e (iv) recursos múltiplos. Por outro lado, Graells (2000) organiza os recursos didáticos em três tipos: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias. Karling (1991, citado em Ferreira, 2007) e Graells (2000), têm a mesma linha de pensamento sobre as funções dos vários recursos referindo a sua importância no incentivo e no alcance de vários objetivos a atingir por parte das crianças, contribuindo para as suas aprendizagens, tornando-se num dos grandes suportes e aliados para o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens sobre si e sobre tudo o que a rodeia. Em síntese podemos referir que os recursos didáticos ajudam na compreensão do conteúdo, despertam interesse, fornecem informação, motivam e orientam para as aprendizagens (as já adquiridas e as novas) e possibilitam a observação e exploração de conceitos, muitos deles mais distantes da realidade da criança, mas que fazem parte do mundo em que estão inseridas.

Assim, e independentemente do tipo de recurso didático utilizado, é relevante adequá-los ao momento em que são introduzidos de modo a incentivar a ação, a motivação e o interesse das crianças para a aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Karling (1991), citado em Ferreira (2007), salienta que "com material didáctico adequado fica mais fácil de compreender determinado assunto em estudo" (p.26). Mas é o mesmo autor que, logo de seguida, nos recorda que "é preciso saber qual seria o melhor material, onde e como seleccioná-lo e ainda como usá-lo com máximo de proveito" (p.26). Graells (2000) alerta para que o uso de um determinado recurso seja eficaz é preciso ter em conta: (i) os objetivos educativos que se pretende alcançar; (ii) os conteúdos que vão ser tratados; (iii) as caraterísticas do grupo de trabalho que vão utilizar o (s)recurso(s); (iv) as características do contexto; e (v) as estratégias didáticas que se podem traçar considerando a utilização do material.

Os recursos didáticos assumem-se como grandes parceiros no processo de aprendizagem das crianças e, desde que sejam utilizados de forma adequada, podem contribuir positivamente para a formação académica e consequentemente para a sua formação pessoal. Podem, também, funcionar como uma motivação para início de uma atividade ou da abordagem de um conteúdo, tornando-se no fator surpresa essencial para motivar e cativar as crianças para uma primeira abordagem, uma vez que a motivação permite que as crianças estejam mais atentas, participativas e empenhadas na execução da tarefa proposta, facilitando a sua compreensão sobre o tema abordado. Ora, neste sentido, um recurso didático deve, portanto, ser escolhido de acordo com os conteúdos e respetivos objetivos de aprendizagem e intenções educativas de aprendizagem, tendo em consideração o grupo/turma onde irá ser desenvolvido e ser atraente do ponto de vista da criança. É ainda relevante ter em consideração as necessidades das crianças, bem como, o desenvolvimento e os conhecimentos prévios que adquiriram em contextos educativos formais ou informais. Os recursos devem ainda desafiar a criança e corresponder aos seus interesses e a sua escolha deverá ainda "atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Na EPE, os recursos didáticos ligam-se com uma das mais importantes dimensões da pedagogia: o espaço. Quer seja no interior ou no exterior da instituição, o espaço educativo na EPE pode ser um ótimo recurso, uma vez que a exploração dos materiais e objetos que integram estes espaços, por parte das crianças, promove múltiplas experiências. Por exemplo, o espaço exterior oferece variadíssimas oportunidades educativas e quando explorado pode traduzir-se em aprendizagens significativas para a criança, uma vez que, e segundo Silva, et al., (2016) nas OCEPE, o exterior é considerado

> um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (p.27).

A partir de um elemento da natureza, pode-se, por exemplo, iniciar um projeto que englobe a utilização de outros recursos e de meios disponíveis. Efetivamente, o que encontramos fora do espaço interior pode constituir-se como um ótimo recurso, desde que utilizado de forma adequada e tendo sempre em vista a criança e potenciando a multiplicidade das interações que ela cria com o meio. A partir desses objetos muitas questões e temas podem surgir tornando-se numa oportunidade para que as crianças possam descobrir e aprender mais.

2.1 A área do Conhecimento do Mundo: que recursos utilizar?

As crianças quando chegam à escola trazem consigo vários conhecimentos já adquiridos e experienciados ao longo do seu trajeto. É neste sentido que a área do Conhecimento do Mundo tem de ser entendida como "uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia" (Silva et al., 2016, p.6).

A partir do estudo do Conhecimento do Mundo, as crianças desenvolvem "atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura" (Silva et al., 2016, p. 85). Numa simples ida ao espaço exterior da escola, por exemplo, é possível abordar temas que aparentemente podem ser simples, mas que têm uma grande importância para o conhecimento e desenvolvimento da criança sobre o que está à sua volta. São estes pequenos gestos que podem fazer a diferença entre uma criança ativa na sua aprendizagem e uma criança com uma postura meramente passiva, que não tem tempo, ou não se interessa, para parar e observar o que está em seu redor. Segundo Silva et al. (2016), a exploração do meio onde a criança está envolvida facilita a compreensão de situações que estão mais distantes da realidade da criança e "parte do que as crianças já sabem e aprenderam nos contextos em que vivem" (p.85) acrescentando a relevância da exploração do meio próximo da criança, atribuindo-lhe um sentido afetivo e relacional, que, na opinião das autoras, "facilita a sua compreensão e apreensão e também proporcionar a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes" (p.85).

Neste ponto o/a educador/a tem um papel crucial, na medida em que deve apresentar vários recursos que ajudem a criança a questionar, a organizar o seu saber, a desenvolver a capacidade de observação, aproximando-a da sua realidade e permitindo que esta tenha uma maior facilidade na aprendizagem. Ora, os/as educadores/as "podem utilizar esses instrumentos didático-pedagógicos para desenvolver um tipo de aula [atividade] diferente, de forma mais dinâmica e proveitosa" (Santos & Belmino, 2013, p.4). De facto, quando o/a educador/a recorre a diferentes recursos educativos, a aprendizagem dos educandos torna-se mais significativa, acessível e evita que as aulas se tornem "monótonas, rotineiras ou que caiam na mesmice do dia-a-dia" (p.4).

Ao utilizar diversos recursos didáticos, tal como já dissemos, deve ter-se em conta as características das crianças e a adequação dos recursos ao grupo, pois é necessário que os recursos utilizados motivem e que vão ao encontro das necessidades e interesses trazendo vantagens para que estas aprendam com interesse e fomentem o gosto por querer saber mais e até, quem sabe, dar asas a que investiguem mais sobre o tema, procurando respostas através de outros recursos disponíveis no seu dia-a-dia.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Neste sentido, o educador tem um papel bastante importante na apresentação dos recursos didáticos ao grupo, uma vez que a sua utilização deverá ser sempre refletida e planeada, antes de ser apresentada às crianças, tendo noção que a criança sente uma enorme curiosidade em descobrir e explorar, importa, pois, apoiá-la nas suas descobertas colocando-a em contacto com diferentes recursos que sejam facilitadores de novas aprendizagens.

3 Enquadramento metodológico

Parte-se do incontestável princípio de que as crianças, ao chegarem à escola, já têm conhecimentos sobre o que as rodeia, já questionam, observam, perguntam, opinam e querem sempre saber mais, sendo capazes de construírem o seu conhecimento, em colaboração. A escola e, mais propriamente o/a educador/a ajuda as crianças na continuidade da construção desse saber, contribuindo para clarificar e perceber vários acontecimentos que ocorrem à sua volta, não esquecendo que "A criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano" (Silva et al., 2016, p.85).

Nesta linha de pensamento, o trabalho que apresentamos orienta-se a partir da seguinte questão-problema: *De que forma os vários recursos didáticos podem sustentar a aprendizagem do Conhecimento do Mundo?* Após a elaboração da questão-problema, traçaram-se os seguintes objetivos: i) criar condições para a utilização de recursos didáticos potenciadores de aprendizagens múltiplas no contexto de Educação Pré-Escolar; ii) promover o enriquecimento dos contextos e da prática de ensino supervisionada com recursos didáticos inovadores; e iii) proporcionar uma maior utilização, manipulação e exploração de recursos didáticos na descoberta sobre o conhecimento do mundo.

Esta sequência de objetivos expressa uma visão articulada entre a ação pedagógica e a investigação sobre essa ação, reconhecendo às crianças um papel fundamental na reflexão sobre as práticas que se desenvolvem em contexto.

A opção metodológica desenvolvida incide numa investigação de natureza qualitativa. Observar, cooperar e interagir com as crianças é extremamente importante para saber quais as suas necessidades, dificuldades e opiniões. Por isso as metodologias utilizadas são fundamentais e podem influenciar a recolha de dados. Nesta linha de pensamento, é fundamental que as metodologias de recolha de dados sejam adequadas quer aos participantes e ao seu contexto, quer aos objetivos da investigação. Assim, e de forma a recolher dados para dar resposta à problemática em estudo e para sustentar toda a nossa pesquisa, recorremos a uma tabela de verificação, às produções das crianças, a registos fotográficos e a notas de campo. Toda esta ação de recolha de dados foi enquadrada no âmbito de uma observação participante.

4 Os recursos na prática

Fizemos o estágio de EPE numa instituição situada na cidade de Bragança, pertencente à rede pública do sistema educativo português. Trabalhamos com grupo vertical, de vinte e uma crianças, com três, quatro, cinco e seis anos de idade.

Ao longo da PES, procurou-se proporcionar atividades que promovessem a exploração e manipulação de diversos recursos, desafiando as crianças à ação. Procuramos, também, apresentar atividades em que todas as áreas e domínios de conteúdo fossem desenvolvidas e trabalhadas de forma articulada, tendo sempre em consideração os interesses das crianças. Como nos recordam Silva et al. (2016), importa reconhecer e entender

> as "áreas de conteúdo" como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender (p.31).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Na realização das intervenções, produzimos alguns desses recursos para tornar as atividades mais atrativas, mais estimulantes e mais ricas para o desenvolvimento de múltiplas competências. A nossa preocupação foi sempre a ação das crianças, de forma a motivá-las para as propostas de trabalho apresentadas. Os recursos foram uns dos grandes responsáveis para interligarmos todas as áreas. Tentámos, sempre, que em todas as atividades fossem apresentados e utilizados recursos diferentes. Assim sendo, os recursos utilizados no contexto da EPE foram: livros de histórias, músicas, cartazes, materiais manipuláveis, materiais estruturados e não estruturados, vídeos, jogos. Alguns desses recursos foram o ponto central das intervenções, pois serviam de mote para as restantes atividades. Para além destes, também incluímos outros como as histórias e música, vários materiais como algodão, folhas das árvores, fios de croché, botões, em que inicialmente as crianças exploraram a sua textura e que depois os utilizaram para fazerem as suas próprias composições e produções. Em conjunto, fizemos pasta de papel, despoletando uma atividade em que as crianças, para além de a explorarem, criaram também objetos que posteriormente pintaram com tintas e levaram para casa, proposta sugerida pelas próprias crianças.

De seguida apresentamos algumas atividades que evidenciam o trabalho realizado na EPE, bem como o tipo de recursos utilizados. Sublinha-se que os nomes apresentados nas notas de campo são fictícios, salvaguardando a identidade das crianças.

Começamos a intervenção com a apresentação de vários sacos de papel com elementos da natureza, como folhas das árvores, caules das árvores, flores, terra (solo). Depois de termos identificado todos os elementos que estavam dentro dos sacos, questionamos as crianças sobre o peso que cada um poderia ter. As crianças tiveram oportunidade de pegar nos sacos com as suas mãos, de comparar e perceber qual seria o mais ou menos pesado. Desde o início as crianças mostraram-se muito participativas e prontamente partilharam as suas opiniões:

Maria – O saco com as folhas das árvores é o mais leve.
Tomás – O saco da terra é o mais pesado.
Lucas – Eu acho, que o saco dos paus é mais pesado do que o saco que têm as flores.
Educadora Estagiária (EE) – Será que existe uma forma de ficarmos a saber qual é o saco mais pesado?
Maria – Catarina, podemos usar uma balança!
EE – Boa ideia Maria. Mas onde é que podemos encontrar uma balança agora?
Maria – Podíamos trazer de casa amanhã.
EE – E se eu vos disser que temos uma balança aqui na sala?
Tomás – Onde é que está?
Lucas – Deve estar escondida.
Andreia - Deve estar no saco que trouxeste hoje de manhã.
EE – Será?

Nota de campo n.º 1, abril de 2021

Foi então que apresentamos uma balança em madeira, construída previamente, por nós. A primeira reação das crianças ao ver o recurso que lhes tínhamos apresentado foi de entusiamo e quiseram de imediato mexer e experimentar. Em conjunto, as crianças foram explorando a balança, testando-a com os vários sacos que tínhamos disponibilizado anteriormente. Foi bastante interessante observar as crianças a pesarem os sacos dos elementos com os vários materiais retirados da natureza e a tirarem as suas conclusões. E ficamos a saber qual era o saco mais pesado e o mais leve e as crianças fizeram o seu registo. No final desta atividade, disponibilizamos vários sacos para que as crianças, se quisessem, colocassem outros elementos para posteriormente os pesarem. É de salientar que colocamos a balança à disposição das crianças na área do mercado (área escolhida pelas próprias crianças) para que pudessem brincar e explorá-la sempre que assim o entendessem.

A utilização deste recurso proporcionou um contacto mais direto com conceitos matemáticos e que fazem parte do quotidiano das crianças. Reconhecendo que as "experiências possibilitam que as crianças compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano" (Silva et al., 2016, p.82). As crianças desenvolveram o seu pensamento matemático, estando envolvidas em

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

brincadeiras e coube-nos a nós proporcionar oportunidades para que pudessem explorar as suas ideias fomentando-as com as suas discussões.

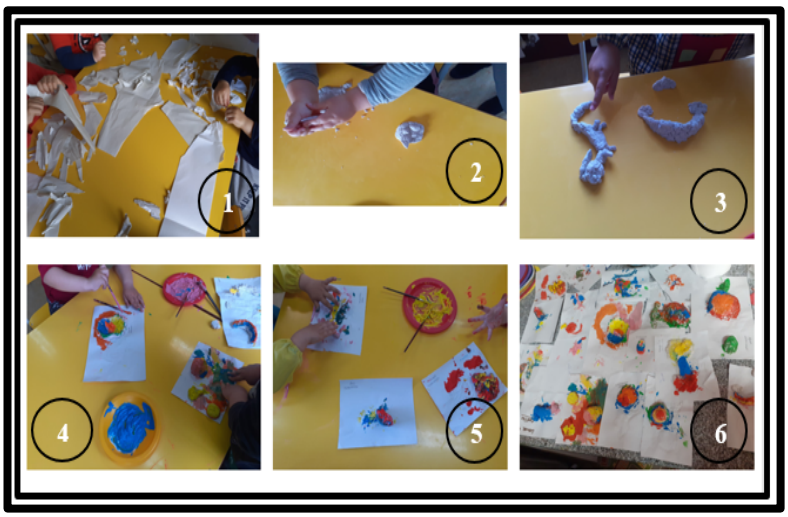
Em grande grupo, procedemos à exploração e à leitura do álbum narrativo "Segredos da Natureza", de Carron Brown. Este livro tinha uma particularidade que se reporta ao facto de, durante a leitura, utilizarmos uma luz projetada por trás das páginas, de modo a permitir que aparecessem alguns elementos naturais que estavam "escondidos" nas árvores. Este foi um recurso que despertou a curiosidade das crianças e as motivou para conhecerem os segredos da natureza. Com este livro pretendíamos que as crianças percebessem que não somos os únicos seres a utilizar a Natureza, existindo outros animais, plantas e fungos, por exemplo, e que todos devemos cuidar dela.

Após a leitura do livro, apresentamos às crianças uma árvore pintada em cartão, idêntica à do livro, e imagens das "personagens" que foram aparecendo ao longo da história, como: folhas, animais e frutos. O objetivo era que, sem verem, as crianças retirassem do saco, um desses elementos e que os colassem, onde desejassem, na figura da árvore que lhes apresentamos. Esta simples atividade transformou-se num jogo, pois muitas vezes eram as próprias crianças a tentar adivinhar que imagem retiraria o colega de dentro do saco. No final, afixamos o cartaz na parede da sala, ao qual as crianças atribuíram o nome do livro "Segredos da Natureza". A partir deste cartaz aproveitamos para perguntar às crianças:

EE - O que é que as árvores nos podem oferecer?
Maria – As árvores dão-nos flores, frutos, …
EE – Vocês sabiam que é através das árvores que nós temos as folhas para escrever, para fazer desenhos?
Tomás – Então não devemos deitar ao lixo as folhas, podemos fazer mais desenhos na parte de trás das folhas.
EE – E se eu vos disser que podemos aproveitar as folhas velhas, sem as deitarmos fora, para fazermos algo diferente.
Andreia – E o que é que podemos fazer?

Nota de campo n.º 3, abril de 2021

Propusemos às crianças fazer pasta de papel, com papéis e jornais usados. Assim, começamos por desafiar as crianças a recortarem em pedaços as folhas e os jornais. Depois de termos bastante papel em pedaços, juntamos água e deixamos em repouso, para continuarmos a tarefa no dia seguinte. A curiosidade e a expectativa das crianças eram grandes para saberem como iria ficar a pasta de papel. No dia seguinte retiramos o excesso da água e acrescentamos cola branca, para podermos, assim, obter a pasta de papel (ver figura 1).



Legenda
Recorte em pedaços dos jornais e revistas usados;
Exploração da pasta de papel;
Criação dos objetos/figuras em pasta de papel;
Pintura das produções das crianças;
Pintura das produções das crianças;
Produções das crianças em pasta de papel.

Figura 1: Registos fotográficos da atividade: produção e utilização da pasta de papel.
Fonte: Elaboração própria.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Criamos oportunidade para as crianças irem manipulando e observando a formação da pasta. *"É esquisito"*, *"É mole"*, *"É fixe"*, *"Parece plasticina"* (Nota de campo n.º 4, abril de 2021) foram alguns dos comentários que as crianças fizeram aquando da produção da pasta de papel. Depois de concluída a pasta de papel, desafiamos as crianças a criarem/construírem um objeto/figura. O empenho das crianças nesta atividade foi notório. As crianças tiveram a oportunidade de manipular, explorar, brincar e concretizar a proposta de trabalho apresentada. Algumas crianças manifestaram alguma dificuldade em fazer este trabalho, mas com a nossa ajuda e a da educadora, foi facilmente ultrapassada. Resultaram desta atividade objetos muito originais, como por exemplo: frutos, unicórnios, arco-íris, árvores, dinossauros, caracóis, pedras, nuvens, entre outros.

Quando os objetos/figuras secaram, as crianças pintaram-nas e também nesta fase o empenho das crianças foi evidente, assim como o orgulho e satisfação pela peça produzida. No final, as crianças sugeriram levar as suas obras de arte para casa, para mostrarem e partilharem com os pais e assim foi.

Os recursos utilizados foram o mote para as atividades planeadas e apresentadas às crianças, sendo um fator motivador para execução das propostas de trabalho. A opinião das crianças foi bastante positiva e superou as nossas espectativas.

Numa outra intervenção cuja intencionalidade educativa passou por favorecer o conhecimento das características de alguns elementos da natureza e organizá-los em vários conjuntos, começamos por mostrar às crianças um puzzle de adivinhas.

Iniciamos por apresentar uma parte das peças do jogo, as soluções das adivinhas, que tinham imagens de flores, frutos e animais. As crianças foram identificando esses elementos, a forma e a cor que as peças apresentavam, uma vez que uma das pontas das peças tinha uma forma e cor diferente das outras. Dentro de uma caixa branca, estavam guardadas as restantes peças do jogo que tinham as adivinhas, em que as soluções seriam as peças que tínhamos inicialmente apresentado às crianças. Explicamos então que as peças que estavam na caixa eram adivinhas e que a respostas a elas se encontravam nas imagens que estavam em cima da mesa de trabalho. À medida que apresentávamos as adivinhas, íamos pedindo a opinião das crianças sobre a sua solução. Quando adivinhava a resposta, a criança que encontrasse a imagem correta encaixava-a na respetiva adivinha, integrando estas a forma de puzzle. O jogo foi integrado na área dos jogos para que as crianças o pudessem utilizar como jogo, aproveitando, para relembrar as adivinhas.

Figura 2: Peças do jogo: "Adivinhas da Natureza".
Fonte: Elaboração própria.

O puzzle das adivinhas foi a ligação para a atividade seguinte: a elaboração de um cartaz com os vários conjuntos da natureza. Apresentamos várias imagens de árvores, frutos, animais e flores. Uma criança, de cada vez, retirava uma dessas imagens, identificando-a. Quando todas as crianças retiraram a sua imagem fizemos a divisão por conjuntos, formando assim, quatro grupos de trabalhos. As crianças organizaram-se em grupo pelas mesas de trabalho da sala e apresentamos pedaços de cartolina recortados em quatro formas iguais, que encaixavam umas nas outras sob a forma de um puzzle, formando uma imagem em forma de círculo (de modo a ser passível de ser entendida como uma representação da Terra). Numa primeira fase, não revelamos às crianças que os pedaços de cartolina juntos formavam a imagem com a forma acima referida.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Distribuímos os pedaços de cartolina por cada grupo e demos liberdade para que, em grupo, decidissem como concretizar a proposta de trabalho, podendo desenhar os elementos do seu conjunto ou recorrendo às imagens que tínhamos colocado à disposição dos grupos.

Ao longo da execução do trabalho, observamos a interajuda e a organização que existia nos grupos, os mais velhos ajudavam os mais novos na execução da tarefa. No final, cada grupo apresentou o trabalho que fez.

A atividade correu como planeada e as crianças envolveram-se nas propostas de trabalho que apresentamos. Foi a primeira vez que propusemos que trabalhassem em pequenos grupos e de uma maneira geral correu bastante bem. Observamos momentos de partilha, de troca de ideias e de ajuda entre todos os elementos do grupo. Estes são aspetos importantes que contribuem positivamente para a aprendizagem de todas as crianças. Trabalhar em grupo "permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar" (Silva et al., 2016, p.25). Para nós foi importante verificar em contexto prático como é rico (e enriquecedor) o trabalho realizado em pequenos grupos.

5 Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Com o objetivo de recolher informação sobre a opinião das crianças acerca da utilização dos recursos nas EEA, foi implementada uma tabela com elementos/desenhos que referissem tais materiais e que se encontram elencados na figura 3. É de realçar que todas as EEA desenvolvidas foram planeadas e adaptadas ao grupo de crianças, tendo em conta os *feedbacks* transmitidos por elas, os interesses e as necessidades das crianças.

Nesta recolha de dados registou-se a resposta de dezoito crianças com idades de três, quatro, cinco e seis anos de idade.

Figura 3: Tabela de recolha de dados implementada na Educação Pré-Escolar.
Fonte: Elaboração própria.

A tabela apresentada às crianças tinha fotografias de todos os recursos utilizados nas EEA realizadas ao longo das nossas intervenções. Para tal, dividimos os recursos por sete grupos: 1- livros, 2- televisão e casa (ambas feitas em cartão), 3- balança (feita em madeira), 4- vídeos (informativos e de sensibilização), 5- jogos (puzzles, memória, tabuleiro), 6- cartas e 7- cartazes (informativos e de sensibilização).

Ressalvamos que a tabela foi implementada no último dia de estágio, ou seja, todas as experiências de ensino-aprendizagem já tinham sido concretizadas e, consequentemente, todos os recursos já tinham sido apresentados às crianças e estas já tinham tido oportunidade de os observar, explorar e manipular.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

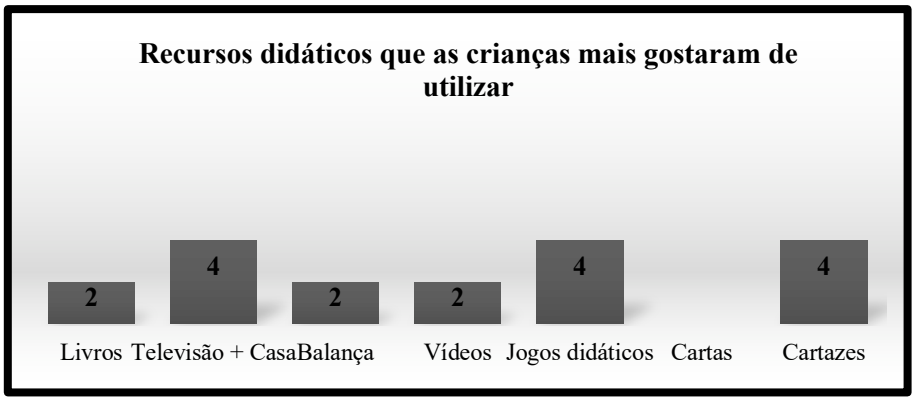


Figura 4: Gráfico de recursos didáticos que as crianças mais gostaram de utilizar.
Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos a figura 4 deparamo-nos com um certo equilíbrio nas escolhas dos recursos. Apenas as cartas não foram escolha de nenhuma criança. Podemos observar que a televisão + casa (21,05%), os jogos (21,05%) e os cartazes elaborados (21,05%) foram os mais referidos pelos elementos deste grupo, sendo que cada um destes recursos obteve a escolha de quatro crianças.

Sempre foi nossa intenção que as crianças participassem ativamente e que explorassem todos os recursos didáticos, proporcionando momentos mais descontraídos, de partilha e troca de opiniões. Foi possível constatar esse facto com as justificações que nos apresentaram quando as questionamos, em grande grupo, se gostaram dos recursos que levamos para completar as intervenções. Quase todas as crianças partilharam o mesmo posicionamento, ao afirmarem que gostaram das atividades que tinham recursos diferentes e diversificados pois assim conseguiam manipulá-los e explorá-los. Nas palavras das crianças, "aprendemos muitas coisas", "tínhamos desafios", "eram divertidos".

Com a análise de toda a informação recolhida durante a PES, podemos verificar que as crianças destacam pela positiva a utilização de recursos diversificados e que, na opinião delas, as atividades permitiram desenvolver várias capacidades importantes para as suas aprendizagens. As atividades ficavam notoriamente diferentes e eram mais valorizadas pelas crianças que estavam mais motivadas, atentas, interessadas e todas queriam participar. Ao longo das intervenções e com a análise dos dados recolhidos através das observações, das notas de campos, dos registos fotográficos, das produções das crianças, e pelo feedback que estas nos iam transmitindo, podemos constatar que as crianças se sentiam entusiasmadas, motivadas e felizes no decorrer das atividades e que apreciavam os seus trabalhos. Era evidente a motivação, o empenho e o interesse delas ao longo da exploração e manipulação dos vários recursos que lhes apresentamos, desafiando-as à ação e a terem um papel ativo na sua aprendizagem.

6 Considerações finais

A manipulação e utilização de vários recursos didáticos leva a que haja uma maior motivação e empenho das crianças na realização das atividades (Silva et al., 2016, Graells, 2000). Os recursos didáticos captam uma maior atenção das crianças para as atividades, tendo estas uma atitude mais ativa na construção das suas aprendizagens. O uso de recursos didáticos diferenciados, para além de facilitar e auxiliar na construção do conhecimento do mundo, são também um suporte relevante para o/a educador/a, esperando-se que o seu uso seja proveitoso para práticas mais dinâmicas, motivadoras e que contribuam para o desenvolvimento holístico das crianças.

A manipulação e exploração de recursos didáticos oferecem maiores oportunidades da criança se desenvolver enquanto experimenta, pois descobre, inventa e aprende, passando a ter uma atitude mais ativa na construção das suas aprendizagens. É por isso importante que a criança tenha à sua disposição um leque variado e rico de diferentes recursos, tendo momentos para os manusear livremente, sozinha ou em grupo. Neste sentido, cabe ao/à educador/a proporcionar às crianças momentos de contacto com recursos diversificados nas várias experiências de ensino-

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

aprendizagem e nas várias áreas e domínios. Foi nosso objetivo, ao longo de toda ação educativa, procurar desenvolver EEA que permitissem a utilização de pelo menos um recurso didático-pedagógico diferenciador, no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo as intervenções e que proporcionassem novas experiências e aprendizagens. Ao enriquecer as intervenções com diversos recursos, foi possível observar que as crianças gostavam de os usar e sempre que era possível queriam que voltássemos a recorrer a eles. Ficavam mais motivadas e interessadas.

Por tudo isto, podemos referir que os recursos didáticos são grandes aliados na construção do conhecimento e podem contribuir positivamente para aprendizagens significativas e diversificadas por parte das crianças, sustentando as descobertas de si e do mundo.

Referências

Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. Edição gráfica: A4Diseños.

Caldeira, M. F. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Tese de doutoramento, Universidade de Málaga.

Ferreira, S. M. M. (2007). *Os recursos didáticos no processo ensino- aprendizagem*. https://core.ac.uk/download/pdf/38682397.pdf

Graells, P. M. (2000). *Los medios didácticos*. http://peremarques.pangea.org/medios.htm

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2 (2), 49-65.

Pires, C. M. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: revista de educação.* 2:2, p. 66-83

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em J. P. Ponte, I. Oliveira, L. Serrazina, A. Boavida, I. Segurado, O. Sousa, . . . J. Carrillo, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. 5-28: Associação de Professores de Matemática.

Ricoy, M. C., & Couto, M.J. (2012). Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. *In Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 241-262

Santos, O. K., & Belmino, J.F. (2013). Recursos Didáticos: *Uma melhoria na qualidade da aprendizagem.*

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTVED.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A cidadania está na escola!

Citizenship is in school!

Jéssica Ribeiro[1], Ilda Freire-Ribeiro[2] [0000-0003-1033-8614]
jessieteixeira@outlook.pt, ilda@ipb.pt
[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
[2]CIEB, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. A escola reflete preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões, como por exemplo: direitos humanos, igualdade, interculturalidade. Pensa-se que a educação para e na cidadania se constitui como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola que se assume como um espaço privilegiado para a construção de práticas de cidadania. No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pretendeu-se perceber como abordar as questões de cidadania em contexto de 1.º CEB, promovendo experiências de ensino e aprendizagem que considerem os pressupostos da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O estudo é de cariz qualitativo e desenvolveu-se com um grupo de 4.º ano de escolaridade, com vinte e cinco crianças. Para a recolha de dados recorreu-se à observação direta, às notas de campo, aos registos fotográficos e a grelhas de observação. A análise permitiu verificar que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender sobre o "outro" e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas.

Palavras-Chave: Cidadania, 1.º ciclo do ensino básico, Crianças, Prática de ensino supervisionada.

Abstract. The school reflects transversal concerns to society, which involve different dimensions such as human rights, equality, interculturality. Education for and in citizenship is, therefore, a challenge for all sectors of society, particularly for schools, which are seen as a privileged space for the construction of citizenship practices. In the context of the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-school Education and Primary School Teaching we pretend to understand how to report the issues of citizenship in the context of Primary School, promoting teaching and learning experiences that consider the assumptions of the National Strategy for Citizenship Education. The study is qualitative and was developed with a group of twenty-five children in the 4th year of school. Data were collected through direct observation, field notes, photographic records, and observation grids. The analysis allowed us to verify that the carrying out of the activities enhanced the children's knowledge of new cultures, allowing them to learn about the 'other' and to respect him/her as a citizen with full rights in society and the world. It was also verified that the children started to reflect more on their attitudes, to argue, to listen, and to respect different points of view.

Keywords: Citizenship, Primary School, Children, Supervised Teaching Practice,

1 Introdução

A investigação a realizar centra-se na educação para a cidadania na escola, que se consubstancia na componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) que "integra as matrizes curriculares-base de todos os anos de escolaridade, do ensino básico e do ensino secundário [e] no 1.º ciclo do ensino

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

básico, a CeD é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo" (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.1). A educação para a cidadania constitui-se como um desafio para todos os sectores da sociedade, e em particular para a escola, que segundo Reis (2002) se constitui "como um lugar privilegiado para o seu desenrolar" (p.113). Em Portugal são vários os documentos normativos que lhe atribuem essa centralidade, como por exemplo a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, doravante designada por ENEC, desenvolvida por Monteiro, et al. (2017) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, designado neste documento por PASEO, que foi construído por Martins, et al. (2017).

De forma abrupta, nos últimos anos da década de 90, a cidadania "invade" o discurso educacional, num movimento análogo ao que vinha acontecendo noutras ciências sociais e humanas e nos discursos públicos (Carvalho, Sousa, & Pintassilgo, 2005). A escola constitui-se com um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem estas diferentes dimensões da educação para a cidadania.

Com todas as mudanças que se vão sentindo na sociedade do século XXI, com o desenvolvimento das tecnologias de informação, com uma maior circulação de informação, com as redes sociais no seu auge, é de extrema importância educar para os valores, trabalhando e usando a informação "que cai nas nossas mãos", desmitificando conceitos, não deixando que se criem estereótipos, qualquer tipo de preconceito ou discriminação. Importa sim, que as crianças se tornem cidadãs participativas e construam competências essenciais de formação cidadã.

2 Enquadramento teórico

2.1 Cidadania: um desafio na escola

A sociedade é um dos espaços que se pode assumir como um contexto que nos faz aprender ao longo de toda a vida. De forma informal, aprendemos com as vivências em sociedade, com os pares. Da sociedade levam-se conceções para escola, e vice-versa, cabendo a esta (des)construir algumas conceções adquiridas nessas interações, principalmente as consideradas erróneas. Importa valorizar as aprendizagens que cada criança possuí quando chega à escola.

A escola tem o desafio de ser encarada como mediadora em assuntos controversos e até fraturantes na sociedade. Segundo as aprendizagens essenciais (AE) de CeD a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania.

A escola pode ver-se como um exemplo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir das experiências concretas, quais são os seus direitos e deveres, a perceber a importância do "outro" e a participação na vida da sociedade e a entender como o exercício da autonomia e da liberdade individual implicará o respeito pela autonomia e a liberdade dos outros. Assim no "limiar da escola, [a cidadania] aprende-se de inúmeras formas: na convivência com os outros, na partilha de experiências, na participação democrática em debates, discussões", entre outras práticas (Ribeiro, 2011, p. 90).

As iniciativas colocadas para uma escola mais democrática têm sido uma constante preocupação governativa. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), de 1986, é disso um exemplo. Se analisarmos com algum cuidado o texto do normativo, rapidamente constatamos essa evidência. O artigo 3.º, por exemplo, acentua a importância de se "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (artigo 3.º, alínea b). A LBSE é uma Lei com preocupações acrescias na formação pessoal e social dos alunos, sendo "notória a centralidade da educação para a cidadania no corpus da Lei de Bases, onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos pela sua formação em cidadãos responsáveis, capazes de participar e intervir ativamente na sociedade (Ribeiro, 2011, p. 93). Ao longo deste artigo 3.º percebe-se que é deveras direcionado para as questões de cidadania, pois refere principalmente sobre assegurar o direto à formação, à educação, à diferença, à construção de cada um para que no futuro tenham o seu ugar justo com uma participação

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

ativa na sociedade ao mesmo tempo atendendo aos seus interesses e à sua vocação. De modo que se adapte às mudanças da sociedade e à sua realidade, onde irá ocupar o seu lugar a nível social.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, no seu artigo 3.º prevê, para todos os níveis de ensino e para todas as áreas curriculares, a "integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania", que a escola e particularmente o professor, desenvolvam as suas práticas dando atenção à transversalidade da cidadania, fazendo com que a sua educação seja da responsabilidade de todos. Segundo Augusto Santos Silva, ministro da educação nessa altura, e citado em Ribeiro (2011),

> a educação para a cidadania atravessa, não só todo o currículo, como toda a organização da escola e a forma como esta se articula com as outras instâncias de socialização", sendo encarada como uma «oportunidade e o contexto» de maneira que no interior da sala de aula, sejam possíveis o diálogo e o debate de temas atuais e pertinentes (pp.107-108).

Anos mais tarde, em 2015, e a nível internacional, a UNESCO, desenvolveu o guião pedagógico, intitulado "Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem" que procura esclarecer as bases concetuais da educação para a cidadania global e estabelecer orientações políticas e programáticas, constituindo-se como uma orientação, para os Estados-Membros, para integrar a educação para a cidadania global no sistema de ensino. Neste guião "são apresentadas sugestões para traduzir os conceitos de educação para a cidadania global em tópicos e objetivos de aprendizagem práticos e específicos para cada idade, de forma a permitir a adaptação aos contextos locais" (p. 11).

Em 2016, na sequência do Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio de 2016, é criado em Portugal, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania (apresentada no ano de 2017 e da qual falaremos mais adiante) a implementar nas escolas do ensino público, "com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania" (ponto1). Refere ainda, que é intenção do Governo português tornar acessível a área da cidadania, dos direitos humanos e da igualdade de género a todas as crianças e jovens do país. No Despacho supracitado sublinha-se também a responsabilidade que a escola pública tem no desenvolvimento e implementação de estratégias de cidadania, para que as crianças e jovens eexperienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes e tópicos.

Em 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018, prevê assegurar, segundo Trindade e Cosme (2019) uma escola

> que seja capaz de garantir que todos os seus alunos, independentemente do património de informações, instrumentos e procedimentos culturalmente validados, de forma a terem oportunidade de desenvolver competências e atitudes que lhes permitam afirmar-se como pessoas capazes num mundo sujeito a exigências tão inéditas como complexas, seja na vida pessoal, seja na vida comunitária, seja na vida laboral (p.8).

Pode ler-se no artigo 15.º do mesmo Decreto que cada escola deve definir a sua estratégia para implementar a cidadania na escola e que para isso, deverão definir: os domínios, os temas e as aprendizagens; os modos de organização do trabalho; os projetos a desenvolver; as parcerias a estabelecer; a avaliação das aprendizagens dos alunos; e por fim a avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. O que se projeta para o 1.º CEB é que a componente de CeD assuma uma "integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino" (artigo 13.º, ponto 3).

Esta autonomia veio dar relevo e colocar em destaque o papel, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, que a escola tem no exercício de uma cidadania em pleno, veio mostrar que a escola deverá assumir este compromisso de educar pela via da cidadania.

A escola tem assim outras responsabilidades, procurando articular conteúdos com a educação para a cidadania e deste modo preparar o seu público para enfrentar o mundo e adaptar-se às mudanças, desenvolvendo conhecimentos e competências.

2.2 A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A ENEC é um documento produzido no âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação que foi apresentado pelo Grupo de Trabalho de Educação para

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

a Cidadania, no ano de 2017. A ENEC é um documento de referência para implementar nas escolas públicas, e privadas, integradas no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento, inscrito na LBSE e também, mais recentemente no PASEO, de que compete à escola garantir a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida (Monteiro, et al., 2017).

O Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe uma definição de ENEC dizendo que é "a estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento" (artigo 3.º, alínea g).

Depois de uma leitura e reflexão ponderada da ENEC verificamos que há uma clara intenção da implementação da disciplina de CeD para que se formem alunos que assumam a sua cidadania e que garantam o respeito pelos outros, assim como os valores democráticos e os direitos humanos sendo a educação uma ferramenta essencial para a formação dos cidadãos. Segundo Monteiro et al. (2017) a ENEC integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Tendo em conta as indicações da ENEC (2017) as aprendizagens esperadas em CeD deverão ter por base os seguintes princípios: conceção não abstrata de cidadania; identificação de domínios essenciais em toda a escolaridade; e identificação de competências essenciais de formação cidadã. Na abordagem da educação para a cidadania o documento propõe que se atenda a três eixos, a saber: atitude cívica individual; relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Este documento está organizado em três grupos, com implicações diferenciadas. O primeiro grupo é direcionado para todos os níveis de ensino e ciclos de escolaridade, tratando-se de áreas transversais e longitudinais (direitos humanos, interculturalidade, igualdade de género, desenvolvimento sustentável, educação ambiental e saúde). Já o segundo grupo direciona-se a dois ciclos do ensino básico, e engloba os temas da sexualidade, dos media, das instituições e participação democrática, da literacia financeira e educação para o consumo e da segurança rodoviária e risco. No terceiro grupo, que se destina para qualquer um dos níveis de escolaridade, abordam-se temáticas como empreendedorismo, mundo do trabalho, segurança, defesa e paz, bem-estar animal e voluntariado. Estes grupos "devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa" (ENEC, 2017, p.8).

Neste trabalho, em particular, aborda-se o grupo 1, principalmente o tema da interculturalidade.

3 Enquadramento metodológico

A questão de trabalhar a cidadania na escola surgiu quando iniciámos a prática de ensino supervisionada (PES) no 1.º CEB, depois de termos observado algumas situações, em sala de aula, e no recreio, que nos fizeram refletir sobre a vivência da cidadania na escola. Como já temos vindo a referir, as questões relacionadas com a cidadania estão cada vez mais presentes na sociedade e como tal são importantes de serem trabalhadas com as crianças. As crianças já vivenciaram, ou vivenciarão, situações em que não se promove a cidadania e nós, enquanto professores, podemos ajudá-las para que sejam capazes de resolver essas situações de forma cívica. Partimos dos pressupostos que, e na opinião de Ribeiro (2011) a "vivência da cidadania torna-se mais fácil quando na própria escola se respira cidadania, quando existe um ambiente de cooperação entre todos, respeito pelas ideias e trabalho do outro e entendimento, apesar das diferenças e discordâncias" (p. 210) e que a "escola tem de assumir-se como lugar de cidadania participativa, de respeito pela diferença, de tomada de decisões, onde se exerce a cidadania hoje e não um local onde se prepara para uma cidadania futura" (CNE, 2007, p.37).

Com esta investigação queríamos compreender o que pode ser feito em contexto escolar para promover a cidadania, e formulámos a seguinte questão *Que práticas a promover para desenvolver uma cidadania ativa em contexto escolar?* E delineamos os seguintes objetivos: i) entender como abordar questões de cidadania no 1º CEB; ii) promover atividades no âmbito da cidadania atendendo aos pressupostos da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania; iii) potenciar, através de práticas

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

democráticas, a construção da cidadania, tornando as crianças mais cidadãs e participativas e iv) conhecer a opinião das crianças sobre questões inerentes a temáticas de cidadania e desenvolvimento.

A questão, assim como os objetivos propostos para o estudo da temática implicam uma opção por uma abordagem qualitativa, pois o principal objetivo é a análise das opiniões e perspetivas das crianças relativamente aos temas apresentados. A metodologia investigativa de tipo qualitativo é aquela que permite dar uma resposta mais plausível ao estudo apresentado dado a sua complexidade e multidimensionalidade (Ribeiro, 2011). Denzin (1994) citado por Aires (2015) resume o processo de investigação qualitativa como

> uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Esta trajetória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade (p.16).

Selecionamos a observação como a técnica de recolha de dados, e as notas de campo, o registo fotográfico e as grelhas de observação como instrumentos de recolha. A observação participante compreende a participação plena possível na vida daqueles que estão a ser estudados para compartilhar as suas experiências. O investigador, neste caso, fica perto do foco da pesquisa e envolve-se na sociedade ou cultura em estudo assim como o investigador observa os outros de acordo com as suas lógicas culturais e, depois, confronta essas observações com teorias, hipóteses, ideias e conceitos sobre o problema que está a ser estudado. Pretende-se observar para fazer uma análise posterior, sejam comportamentos e reações que serão presenciadas ao longo da atividade letiva, sejam falas e atitudes. Ao observarmos e analisarmos as práticas pretendemos perceber quais são as estratégias mais adequadas para trabalhar com a turma e quais os aspetos a melhorar assim como observar atitudes e valores referentes às situações propostas.

Recorremos também às notas de campo, que partiram da observação realizada durante a prática, e em que tentámos registar conversas, comportamentos, questões, e que no final auxiliaram a reflexão em contexto. As notas de campo têm como objetivo central registar fragmentos de vida observados nos contextos, procurando estabelecer ligações entre os diferentes intervenientes em interação (Condinho, 2018). As notas acompanharam a prática desde o primeiro dia. Procurámos descrever tudo o que vivenciámos, sempre com o objetivo de, mais tarde podermos refletir melhor sobre as práticas. Neste artigo, as notas de campo aparecem como ilustrativas dos diálogos que tivemos com as crianças.

Para organizar os dados recolhidos pela observação, foram também utilizadas grelhas de observação que foram organizadas mais detalhadamente e que possibilitaram retirar conclusões mais consistentes e mais bem formuladas sobre os temas de cidadania trabalhados. As grelhas de observação permitiram registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos (Reis, 2011). As grelhas de registo de observação foram construídas por nós, e nelas assinalámos os comportamentos que as crianças demonstraram no decorrer das experiências de ensino-aprendizagem (EEA). Aquando da análise dos dados, optámos por apresentar os dados recolhidos pelas grelhas, em gráficos, de forma a torná-los mais percetíveis.

A análise de conteúdo que fizemos teve por base as EEA, as notas de campo das observações efetuadas, os trabalhos realizados pelas crianças e a análise das grelhas de observação. Através da análise de conteúdo procurámos analisar e interpretar todo o conteúdo das produções e dos discursos das crianças para obtermos resultados que nos serão úteis aquando da resposta à questão problema em que assenta a investigação.

A PES, a que este artigo diz respeito, desenvolveu-se numa escola do 1º. CEB, da rede pública, que fazia parte de um Agrupamento de Escolas. A turma era constituída por 25 crianças, 7 rapazes e 18 raparigas. A maioria das crianças era proveniente de aldeias perto da cidade.

No que diz respeito a questões éticas, temos de relembrar que tivemos em atenção que "as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo" (Bogdan & Biklen, 2013, p. 77). Tratámos as crianças com o máximo de respeito, procurando ser claras e explícitas, quando escrevemos os resultados. Todas as crianças envolvidas na investigação foram informadas acerca da natureza da investigação, e todas consentiram participar.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Abrimos parêntesis para referir que as EEA foram desenvolvidas em contextos de pandemia, sendo que devido ao confinamento imposto, as aulas decorreram *online*, recorrendo à plataforma Zoom-Colibri. Este fator condicionou, em parte, a pática, pois deparamo-nos com algumas dificuldades, como por exemplo: a curta duração das aulas *online*; problemas técnicos relacionados com a rede; a flutuante presença das crianças; a procura constante de novos recursos, recorrendo às TIC e apropriados ao ensino à distância.

4 "Multiculturalidade é ficar feliz com os outros"

Cada vez mais se encontram turmas multiculturais, onde a diversidade cultural é bastante visível e importa centrar as práticas numa "educação capaz de impulsionar a compreensão, o respeito dos princípios democráticos de conveniência, a interação construtiva e cultivar atitudes solidárias e tolerantes entre os membros de diferentes grupos socioculturais" (López López, 2002, p.10). A turma e a escola que nos acolheu tinha crianças oriundas de diversos países e talvez por isso fosse tão relevante falarmos de interculturalidade. Ao longo do estágio foram planeadas algumas atividades no âmbito do Grupo 1 da ENEC, como os direitos humanos e educação ambiental, mas centraremos o olhar apenas na descrição a análise de uma das EEA desenvolvidas.

Na área curricular de português apresentou-se a narrativa *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares que narra a viagem de um menino que ao longo do percurso vai fazendo explorações e compreendendo que há muitas pessoas diferentes no mundo e que cada uma terá a sua própria riqueza. A história foi partilhada e em conjunto começámos por analisar os elementos paratextuais do livro. Houve duas crianças que mal leram o título disseram que já conheciam a história e neste sentido, a professora cooperante fez uma provocação dizendo: *Eu acho que foram meninos que pintaram a cara, não foi professora Jéssica?* As crianças riram e quem conhecia a história respondeu logo que não era nada disso, mas que era uma história "de meninos do mundo que tinham cores diferentes" (Miguel).

No final da apresentação da história encontrava-se a imagem com o desenho que a personagem da história passou a pintar, que eram meninos de todas as cores, de mãos dadas.

Colocamos-lhes a seguinte questão: *Entendem melhor o título da história, que conclusões é que podemos retirar?*

> *Podemos chegar à conclusão de que devemos ser todos amigos, não importa a melanina, uns nasceram com a melanina mais escura mais clara, mais avermelhada, mais amarela porque devemos ser todos amigos. Chegamos à conclusão de que devemos ser todos amigos, porque temos todos os mesmos direitos, ser bem tratados pelos pais, ter dinheiro para comida não desperdiçar as coisas. Devemos todos ser tratados de igual forma. (Lucas)*
>
> Nota de campo, março de 2021

Solicitámos às crianças que pelo "bate-papo", uma das funcionalidades da plataforma Zoom, enviassem a sua opinião sobre a história. Tomámos esta opção para recolher informação e também para que as crianças não se influenciassem umas às outras. As crianças escreveram frases interessantes com discursos coesos sobre a questão das diferenças e sobre o facto de afinal sermos todos iguais, tal como podemos observar na seguinte nota de campo:

> *A minha opinião é que não podemos maltratar as pessoas pela cor, a cor não importa desde que tenhamos sentimentos. (Armando)*
> *A minha opinião é que devemos todos ser bem tratados, não gozar com as pessoas e também ser amigo de todas as pessoas com melaninas diferentes, porque assim temos a sua opinião e brincadeiras (Miguel)*
> *Na minha opinião, acho que não devemos avaliar as pessoas pelo tom de pele, mas sim pelo que é. (Francisca)*
>
> Nota de campo, março de 2021

Solicitamos ainda que redigissem um texto, mais elaborado, sobre o que para elas era a "Multiculturalidade", mas antes perguntámos se conheciam o termo "multiculturalidade", as respostas foram as seguintes:

- O quê? (Maria)
- Eu acho que é sobre muitas culturas (Ana)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

- Como no texto que lemos? Meninos de muitos países? (João)
- Temos de fazer um texto sobre os meninos de todas as cores e a amizade entre eles?" (Carla)

Nota de campo, março de 2021

As crianças demonstraram alguma indefinição no conceito de "multiculturalidade", e explicámos que a multiculturalidade envolve a língua, a cultura, o país, a nacionalidade, os costumes, todos eles diferentes e vastos. Optámos por dividir a palavra "multi", explicando que significa muitas/várias e "culturalidade", de culturas, que existem no mundo e desta forma ficou mais compreensível. Temos noção que é um termo pouco usual no vocabulário das crianças, até porque a maioria não tinha bem noção da sua definição, mas se for abordado de forma gradual e o quanto antes, iremos ter crianças bem informadas, e que valorizam pessoas com outras culturas.

Recebemos, posteriormente, por e-mail, alguns textos, mas poucos. Quando procedemos à análise dos mesmos percebemos que as crianças ficaram com a noção que vimemos num mundo multicultural e que independentemente das características físicas, que nos distinguem, temos de viver uns com os outros e respeitá-los, tal como escreveu a Madalena e o Miguel, e podemos ver na seguinte nota de campo:

> *Ainda bem que existe multiculturalidade, porque com ela podemos conhecer vários hábitos, costumes, cores, língua, cultura diferente do nosso país. É muito bom termos meninos de todas as nacionalidades na nossa escola, pois todos juntos aprendemos muito mais, como também o respeito uns pelos outros e uma boa amizade é muito bonita.*
>
> *Nunca devemos avaliar as pessoas pelo seu tom de pele, mas sim pela pessoa que é. Se nós não tivermos amigos quem nos vai ouvir quando estamos tristes? Não importa se as pessoas são vermelhas, amarelas, porque nós somos diferentes por fora, mas iguais por dentro. Algumas pessoas olham de lado para pessoas que têm outras culturas, mas já olharam para elas? Ninguém é perfeito, algumas pessoas só se importam com a aparência e isso chama-se pessoas inseguras. Não acreditam que são capazes de fazer muita coisa. É por isso que é importante ter amigos e ser amigo.*
>
> Nota de campo, março de 2021

Na área de expressões artísticas, começámos por conversar sobre a história que tinha sido lida durante o período da manhã, dialogando sobre a importância de aceitarmos e respeitarmos todas as pessoas, independentemente da nacionalidade, etnia ou cultura. Em seguida recorremos a uma apresentação digital em formato de powerpoint com os países de cada criança que aparecia na história e conversámos sobre algumas particularidades desses países. Depois de perceberem a existência das múltiplas culturas na sociedade, pedimos que falassem sobre a importância da amizade:

- Devemos ser todos amigos não importa a melanina ser diferente da nossa (Vanessa)
- Para mim a amizade é muito importante, porque às vezes há pessoas muito ricas, mas infelizes e há outras que são pobres em dinheiro, mas ricas em amizade e por vezes são mais felizes. (Iris)
- Só porque as pessoas são de outros países não quer dizer que não se pode ser amigo. A amizade não tem nacionalidade, a amizade ajuda quando tu precisas e tua ajudas os teus amigos quando precisam a amizade atravessa o mundo. (Maria)

Nota de campo, março de 2021

Ao dar voz a todas as crianças percebemos que a amizade era algo essencial para elas, nas suas opiniões pode verificar-se que as crianças tinham bastante noção do quanto é importante a amizade e ter amigos para se viver em sociedade e nos compreendermos uns aos outros, respeitando todas as diferenças. As frases ilustram também que as crianças reconhecem o valor da amizade e que ser amigo de alguém implica gostarmos de estar com essa pessoa. Reconhecem que os amigos nos ajudam quando precisamos e por isso não importa de que país ele é, ou que cultura tem.

Solicitámos que, na aula assíncrona, as crianças construíssem um cartaz que pudéssemos utilizar para promover a questão da multiculturalidade na escola, utilizando os materiais que tivessem

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

disponíveis sem que tivessem de sair e comprar, pois estávamos em confinamento. E pedimos que enviassem os resultados por fotografia, para um grupo de WhatsApp da turma. Nem todas as crianças que estiveram na aula fizeram o cartaz, mas as que fizerem conseguiram passar uma mensagem, tal como podemos verificar nas figuras 1, 2 e 3, em que aparecem frases como: "Multiculturalidade é ficar feliz com os outros", "Todos somos iguais apenas diferentes na forma de ser igual" e "Diferença não é defeito! Viva a diversidade!"

Figuras 1, 2 e 3: Cartazes elaborados pelas crianças.

No dia seguinte e ainda na sequência desta aula, apresentámos a narrativa "Sou especial, porque sou…" de Sarah Massini, recorrendo ao PowerPoint. A história narra as aventuras de um menino que fica triste quando os seus amigos questionam as suas opções. Mas a mãe do menino valoriza as suas características pessoais, encorajando-o a fazer as suas escolhas. As crianças fizeram suspense ao ouvirem o título. Algumas ficaram inquietas. À vez, foi solicitado às crianças que fossem lendo e acompanhando a história na tela do computador que compartilhávamos com elas. No final conversámos sobre as características de cada um que nos tornam especiais desde a cor do cabelo, a cor dos olhos, a maneira como cada um é e o que gosta de fazer. As crianças refletiram sobre se era correto, ou não, o que os colegas faziam ao menino, pois na história era um menino que todos faziam troça e que não brincavam com ele, mesmo quando ele mudava as suas características. Facilmente as crianças disseram que não precisavam de ser outra pessoa ou usar outro tipo de acessórios para ser especiais, no entanto muitas reviam-se nesses comportamentos. Notámos alguns estereótipos e até discriminação em alguns discursos, havendo crianças a dizer "eu não brinco com todos" ou "eu nem gosto de brincar com ela". No fim do debate as crianças chegaram à conclusão de que podemos ser amigos, independentemente das características de cada um e para isso basta haver empatia entre as pessoas.

Para dar continuidade às atividades propostas, convidámos as crianças a terminar a seguinte frase: "sou especial, porque…", seguida de uma característica sua que a tornava especial. O resultado encontra-se a seguir, na tabela 1.

Tabela 1 – "Sou especial, porque…

SOU ESPECIAL, PORQUE…	
… tenho sardas castanhas	… tenho saudades dos avós maternos;
… sou muito amiga das minhas amigas	… tenho muito amor para dar;
… sou faladora;	… ajudo animais que precisam;
… canto bem;	… tenho a melhor amiga fantástica;
… uso óculos;	… tenho quem faz de mim especial;
… ajudo e faço feliz quem me acolhe bem;	… faço as pessoas rir-se;
… tento tomar as atitudes mais certas;	… sou amorosa;
… gosto muito da minha cadelinha;	… gosto de ajudar as pessoas;
… sou único e ninguém é igual a mim;	… tenho um bom coração e ajudo as pessoas e as professoras ensinam-me a ser bom;
… tento estudar e fazer as coisas bem;	… tenho um bom coração;
… estou sempre a sorrir;	…estou sempre a viver o presente e nunca penso no que vai acontecer;
… tenho a minha família e tenho o meu sinal;	… desenho bem.
… quando passo tempo com os meus colegas aprendo alguma coisa;	

Cada criança fez a afirmação que entendeu e podemos verificar que apenas duas recorreram às suas características físicas, (sardas castanhas e uso óculos) para completar a frase. Uma grande maioria,

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

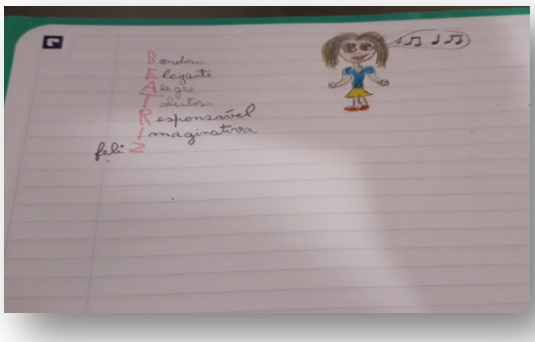
resolveu dizer que se sentia especial devido às suas características de índole pessoal (sou amiga, faço feliz os meus amigos, tenho muito amor para dar, sou amorosa, gosto de ajudar os outros, tenho um bom coração, faço as pessoas rir). Houve também quem se referisse aos seus atributos e talentos (canto bem e desenho bem). A família (tenho a minha família) e os animais também foram referidas como sendo algo que os identifica e ao mesmo tempo os distingue dos outros, indo ao encontro de uma das respostas que diz "sou único e ninguém é igual a mim".

De uma forma geral, a turma conseguiu perceber que há certas características que nos distinguem dos outros e, por isso, é tão importante valorizá-las, pois importa assumir que "sou especial, porque tenho quem faz de mim especial".

No final da atividade proposta refletimos em grande grupo, sobre aceitar todas as pessoas e referimos que somos todos especiais à "nossa" maneira e que não devemos deixar que nos digam o contrário, seja quem for. As crianças participaram de forma entusiasmada nesta reflexão e todas quiseram dar a sua opinião sobres o assunto, apresentando exemplos de situações em que se verificou meninos não respeitaram as diferenças dos outros.

Para terminar a aula solicitámos às crianças que, na aula assíncrona, fizessem um acróstico com o seu nome, procurando escrever as suas características e que junto fizessem um desenho delas próprias.

Nos acrósticos (ver figuras 4 e 5) as crianças evidenciaram as características que nos ajudam a diferenciá-las de uma outra pessoa. Na maioria apresentaram qualidades particulares de índole psicológica (bondosa, simpática, feliz) intelectual (talentosa, imaginativa, interessada) física (elegante, magra, alto) e relacional (amiga, livre).



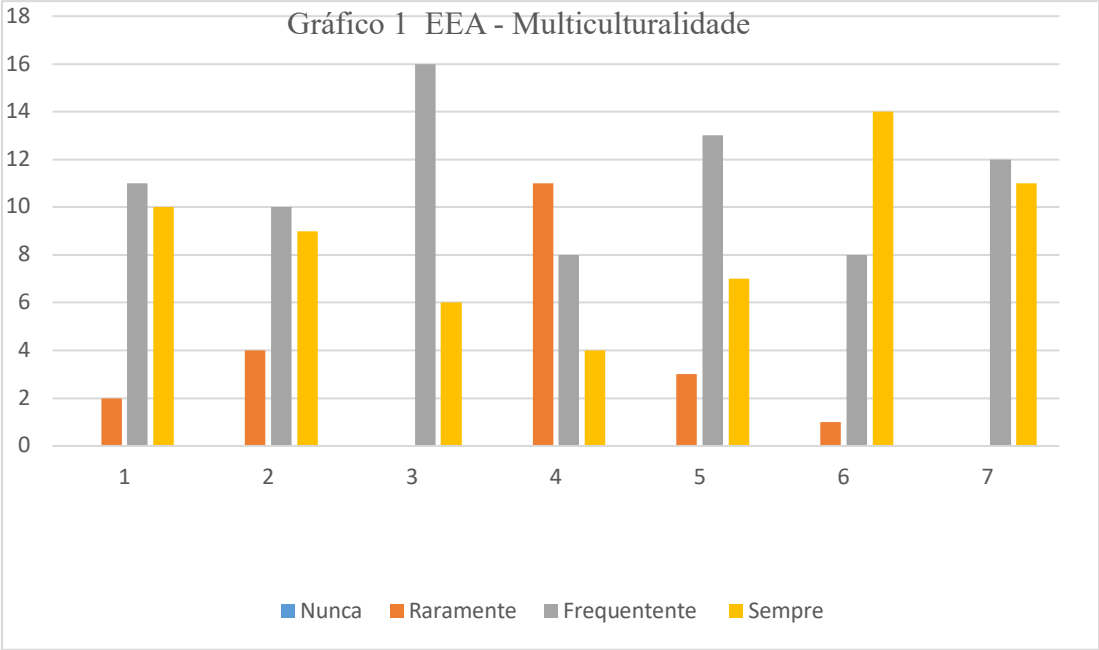
Figuras 4 e 5: Acrósticos realizados pelas crianças.

De um modo geral podemos dizer que todos fizeram uma apresentação pela positiva, destacando as suas qualidades e bons aspetos, em detrimento dos defeitos. Ora, podemos referir também que as crianças percebem que as qualidades das pessoas são os pontos da sua personalidade que são mais apreciados, por seguir, por exemplo, os bons valores e princípios, além de manter o bom relacionamento com o próximo.

4.1 Análise da ação educativa

Para uma análise mais específica e no decorrer desta EEA observámos as atitudes das crianças que nos levam a perceber o seu envolvimento e a aquisição de conhecimentos específicos sobre os temas abordados, nomeadamente sobre "multiculturalidade". E como tal quisemos perceber se a criança: i) demonstra interesse nas atividades propostas; ii) apresenta um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; iii) demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente os direitos da criança; iv) replica os conceitos aprendidos para novas situações; v) compreendeu os temas apresentados; e vi) é original e criativa na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido. Para tal preenchemos uma grelha de observação, cujo resultado apresentamos na figura seguinte (ver figura 6). Salientamos o ponto iv, justificando que o seu registo ocorreu ao longo do estágio, mais precisamente quando estávamos presencialmente com as crianças (quando regressámos ao ensino presencial).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021



Legenda do gráfico: 1- A criança demonstra interesse nas atividades propostas; **2-** A criança demonstra um espírito participativo e reflexivo durante as atividades propostas; **3-** a criança no final das atividades demonstra ter adquirido alguns conhecimentos nomeadamente o termo "multiculturalidade" e "cidadania"; **4-** A criança aplicou os conceitos em novas situações; **5-** A criança compreendeu os temas apresentados; **6-** A criança demonstra originalidade e criatividade na execução de trabalhos sobre o tema desenvolvido**; 7-** A criança demonstra ter respeito pela diversidade cultural.

Figura 6: Gráfico EEA Multiculturalidade.

O que observamos foi que onze crianças demonstraram frequentemente interesse pelas atividades propostas e dez demonstraram sempre esse interesse. Nove crianças apresentaram sempre um espírito participativo e reflexivo bastante evidente, embora quatro crianças raramente quisessem fazer-se ouvir. Neste caso particular, podemos sublinhar que não era intencional, e que tal acontecia devido à sua personalidade e ao facto de serem crianças mais tímidas. Pelos trabalhos realizados e pelas intervenções consideramos que a maioria das crianças (16) adquiriu conhecimentos no desenrolar desta EEA, uma vez que houve bastante interesse, elevada participação e envolvimento nas discussões/reflexões e diálogos promovidos. No entanto e no que diz respeito ao parâmetro "aplicou os conceitos em novas situações", constatamos que o número de crianças em que raramente (11) se observou, embora seja elevado, é ligeiramente inferior ao número de crianças em que se observou frequentemente (8) e sempre (4). Pensamos que possa haver aqui um contrassenso nestas evidências, mas que se pode justificar, dizendo que realmente uma parte das crianças tinha atitudes coerentes com aquilo que era lecionado, embora outras demostrassem atitudes pouco coerentes com o que tinham aprendido. Por exemplo, havia uma criança que no intervalo não respeitava os seus colegas, havendo por vezes, situações de violência física e verbal. Esta observação da replicação do que as crianças aprenderam e depois do que faziam noutras situações fora da sala de aula foi sempre um desafio para nós, ao longo do estágio.

Verificamos também, que a maioria das crianças (13) compreendeu os temas apresentados durante as sessões, assim como demonstraram frquentemente (8) e sempre (14) muita originalidade e criatividade na execução dos trabalhos desenvolvidos e apresentados aos colegas. Quanto ao item "A criança demonstra ter respeito pela diversidade cultural" percebemos pelo menos a existência clara dessa intenção, não havendo nenhuma criança que tenha demonstrado o contrário.

Pode dizer-se que a partir das observações realizadas as crianças demonstravam abertura na realização de atividades do mesmo género, bem como curiosidade em aprender mais, e podemos referir ainda que a sua visão, relativamente ao tema, era essencialmente não estereotipada. Acrescentamos que a realização das atividades potencializou o conhecimento de novas culturas por parte das crianças, permitindo aprender mais sobre o "outro" e respeitá-lo como cidadão pleno de direitos, na sociedade e

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

no mundo. Verificou-se também que as crianças passaram a refletir mais sobre as próprias atitudes, a argumentar, a escutar e respeitar os pontos de vista diferentes dos delas.

5 Considerações Finais

A aprendizagem da cidadania é um tema transversal e por isso diz respeito a todos. É fundamental que faça parte da vida das crianças desde cedo por ser importante desenvolver atitudes, competências de tolerância, respeito e ainda com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos mais participativos e implicados socialmente.

Este estudo centra-se nas questões de cidadania, problematizando que práticas se podem promover para desenvolver uma cidadania em contexto escolar. Estas práticas, pensamos, poderão passar por dar a voz à criança, convidando-a a ser parceira ativa na construção do saber e das aprendizagens, recorrendo a metodologias participativas e estratégias diferenciadas, sempre com o intuito de proporcionar momentos de participação efetiva. Quisemos desenvolver as EEA baseadas no pressuposto que se "aprende cidadania pela via da cidadania" (Ribeiro, 2011, p. 3).

A cidadania em contexto escolar deve ser cada vez mais objeto de estudo e deve ser cada vez mais impulsionada e integrada na educação das crianças. Temos noção que ainda há um caminho a percorrer no sentido de a tornar ainda mais evidente e relevante em contexto educativo. Neste sentido acentuamos que "a escola pode assim assumir-se como um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, responsáveis e participativos. Para que isto aconteça o desenvolvimento e aquisição de saberes e competências deve ser acompanhada de relações democráticas, dialogantes e participativas" (Ribeiro, 2011, p.3).

Referências

Aires, L. (2015). *Paradigama Qualitativa e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Andrade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento Propostas e Estratégias de Ação.* Porto Editora.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

CNE (2007). *Debate nacional sobre educação: relatório final*. Ministério da Educação.

Decreto Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Reorganização Curricular.

Ducla Soares, L. (2010). *Os meninos de todas as cores.* Texto Editora.

Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras.* http://dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0

Educação, D. G. (2018). *Aprendizagens Essencias Cidadania e Desenvolvimento* Ministério da Educação . https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf .

Freire-Ribeiro, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação.* 3:2, pp. 17-26. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/22614/1/Resumo%20-%20Pr%c3%a1ticas%20de%20cidadania.pdf

Lei n.º 46/86, 16 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Monteiro, R., et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista Portuguesa De Pedagogia, 7-32*. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-1_1

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf.

Ribeiro, I. (2011). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência.* Documento Policopiado. Universidade do Minho.

UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Doença de Parkinson: estudo epidemiológico de diagnósticos ativos no distrito de Bragança

Parkinson's disease: epidemiological study of active diagnoses in the district of Bragança

Adília Fernandes[1,2] [0000-0003-1658-4509], Carlos Pires Magalhães[1] [0000-0003-0170-8062], Maria Augusta Mata[1] [0000-0002-6167-4506], Maria Helena Pimentel[1] [0000-0002-0930-7469], Maria Silvano[1] [0000-0002-2796-2993]

adilia@ipb.pt, cmagalhaes@ipb.pt, augustamata@ipb.pt, hpimentel@ipb.pt, jsilvano@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem (UICISA: E), Portugal.

Resumo. A doença de Parkinson constitui uma das doenças neurodegenerativas mais frequentes que, invariavelmente, vai afetar a qualidade de vida do doente e da família. Segundo a Associação Portuguesa de Doentes de Parkinson (s/d) existem em Portugal entre 18 a 20 mil doentes de Parkinson, sendo que, as pessoas que vivem com a doença vão necessitar de um apoio continuado e de respostas sociais e de saúde que contribuam para a melhoria do seu bem-estar e da qualidade de vida individual e familiar. No âmbito do projeto NEUROQUALYFAM (0541_NEURO_QUALYFAM_6_E. POCTEP 2014-2020), submetido pela Universidade de Salamanca, e do qual o Instituto Politécnico de Bragança (IPB é parceiro, com o objetivo de conhecer a prevalência de diagnósticos ativos da Doença de Parkinson no distrito de Bragança desenvolveu-se um estudo epidemiológico descritivo simples, com recurso a dados fornecidos pela Unidade Local de Saúde do Nordeste (ULSNE-EPE) relativos ao ano de 2019. No ano em questão existiam no distrito 659 diagnósticos ativos de Doença de Parkinson, mais prevalentes a partir dos 65 anos de idade e no sexo feminino. O concelho com maior prevalência de diagnósticos ativos foi o de Freixo de Espada à Cinta (1,33%) enquanto os concelhos de Mirandela e Mogadouro foram os que registam menores valores (0,39% cada). Verificou-se uma prevalência global de 0,53%. Enquanto doença neurodegenerativa, esta doença está intimamente associada ao envelhecimento da população pelo que, sendo o distrito do Bragança marcado pelo envelhecimento demográfico, urge a implementação de medidas de apoio a doentes e famílias.

Palavras-Chave: Doença de Parkinson, Prevalência, Diagnósticos ativos

Abstract. Parkinson's disease is one of the most common neurodegenerative diseases and which, invariably, will affect both the patient and family quality of life. According to the Portuguese Parkinson Patient Association (s/d) in Portugal there are between 18 and 20 thousand Parkinson's patients, and so, people living with the disease will need continued support and social and health responses that contribute to the maintenance or improvement of their well-being and individual and family quality of life. Within the project NEUROQUALYFAM (0541_NEURO_QUALYFAM_6_E. POCTEP 2014-2020), submitted by the University of Salamanca (USAL) and from which Polytechnic Institute of Bragança is a partner, aiming to know the prevalence of active diagnoses of Parkinson's Disease in the district of Bragança, was designed a simple descriptive epidemiological study, using data provided by the Local Health Unit of the Northeast (ULSNE-EPE) for the year 2019. In the year under study, there were 659 active diagnoses of Parkinson's Disease in the district of Bragança, being more prevalent from 65 years of age onwards and in women. The municipality with higher prevalence of active diagnoses was Freixo de Espada à Cinta (1.33%) while the municipalities of Mirandela and Mogadouro were the ones with the lowest values (0.39% each). Globally in the district there was a prevalence of 0.53%. As a neurodegenerative disease, Parkinson's disease is closely associated with the aging

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

of the population and, as the district of Bragança is marked by the demographic aging, it is urgent to implement measures to support both patients and families.

Keywords: Parkinson's disease, Prevalence, Active diagnoses

1 Introdução

A doença de Parkinson (DP) constitui uma doença neurodegenerativa intimamente associada ao envelhecimento uma vez que, a sua incidência aumenta com a idade. Foi descrita clinicamente por James Parkinson, pela primeira vez, em 1817, como uma síndrome neurológica. É considerada a segunda doença neurodegenerativa mais comum, sendo somente superada pela doença de Alzheimer (Cabreira & Massano, 2019; Goetz, 2011; Lees, Hardy & Revesz, 2009).

De acordo com Valadas (2019), a doença de Parkinson constitui uma patologia do movimento que afeta particularmente a forma como as pessoas se movem e controlam os movimentos. Coelho (2019) afirma que, habitualmente, as pessoas com DP procuram ajuda médica por queixas como lentidão de movimentos, tremores, ou ambos, afirmando que, de forma global, a sintomatologia da doença traduz-se em tremores, menor balanceio de um braço e arrastar de uma perna. Acrescenta que estes sinais, aparecem primeiro num lado do corpo e têm tendência a manter-se mais acentuados nesse lado, mesmo depois de progredirem para o outro. Para além das queixas motoras, Valadas (2019) refere que o doente pode apresentar outro tipo de queixas designadas de não motoras que surgem em resultado da deposição dos corpos de Lewy em determinadas áreas do cérebro. Entre essas queixas estão as alterações do olfato (hiposmia/anosmia), alterações do sono (pesadelos e sonolência diurna) e alterações intestinais (obstipação).

De início insidioso a doença vai promovendo alterações tanto na vida da pessoa que dela padece como da família à qual pertence pelo que, "A doença tem que ser assumida em família, cujo acompanhamento é essencial para a estabilidade emocional e aumento da autoestima do doente" (Batista, 2014, p. 35).

Cabreira e Massano (2019) referem que se estimava existirem entre 257 a 1400 casos por 100 mil habitantes na Europa, enquanto em Portugal se estima que existam entre 18 a 20 mil doentes (APDPK, sd). Estas estimativas apontam para a necessidade de desenvolvimento de respostas sociais e de saúde que forneçam apoio à pessoa e família, assegurando a manutenção e promoção do seu bem-estar e qualidade de vida.

Com o objetivo de conhecer a prevalência de diagnósticos ativos da Doença de Parkinson no distrito de Bragança desenvolveu-se o presente estudo.

2 Metodologia

No âmbito do projeto NEUROQUALYFAM, submetido pela Universidade de Salamanca, tendo como parceiros: em Espanha, a Gerencia Regional de Salud de Castilla e León, a Agrupación Estratégica Innovadora (AEI) Clúster SIVI: Soluciones Innovadoras para la Vida Independiente, a Deputación Provincial de Salamanca. Em Portugal, o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), o Instituto Politécnico da Guarda (IPG), a ADM Estrela – Associação Social e Desenvolvimento. Aprovado no "Programa de Cooperação Transfronteiriça, Interreg V-A Espanha-Portugal (POCTEP) 2014-2020", com o código 0541_NEURO_QUALYFAM_6_E, optou-se por estudar a distribuição da doença de Parkinson no distrito de Bragança.

2.1 Desenho do estudo

Estudo de âmbito epidemiológico, descritivo e transversal de base populacional.

2.2 População/Amostra

A população alvo do presente estudo corresponde a um total de 131654 utentes inscritos na Unidade Local de Saúde do Nordeste (ULSNE). Destes, 62754 são homens e 68900 são mulheres. A ULSNE integra três unidades hospitalares (Bragança, Macedo de Cavaleiros e Mirandela) e catorze centros de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

saúde (um em cada concelho e 2 nos concelhos com maior densidade populacional: Bragança e Mirandela).

A amostra do presente estudo representa a totalidade de pessoas com diagnósticos ativos da doença de Parkinson, num total de 659 utentes.

2.3 Fonte de dados

Os dados foram fornecidos pela ULSNE e obtidos a partir do Sistema de Informação das Administrações Regionais de Saúde (SIARS) com atualização para dezembro de 2019, tendo-se utilizado a Classificação Internacional de Cuidados de Saúde Primários – ICPC-2, de acordo com o seguinte:

N – SISTEMA NEUROLÓGICO

N 87 – Parkinsonismo

Em momento algum, esta informação permite a identificação dos utentes.

2.4 Metodologia de análise dos dados

Os dados foram fornecidos em ficheiro Excel agrupados em função do grupo etário e sexo pelo que a análise estatística efetuada se baseou na estatística descritiva com cálculo de frequências absolutas e relativas.

A prevalência dos diagnósticos ativos foi calculada com base nas projeções para 2019 da população residente no distrito de Bragança publicadas pelo INE (2020a).

3 Apresentação dos resultados

No ano de 2019 registaram-se 659 pessoas com diagnóstico ativo de doença de Parkinson. A doença é mais prevalente no sexo feminino e a partir dos 65 anos de idade. Realça-se a existência de um diagnóstico ativo muito precoce numa pessoa com idade compreendida entre os 25 e 29 anos.

A distribuição da doença no distrito de Bragança apresentada no gráfico 1 evidencia que o concelho com maior prevalência é o de Freixo de Espada à Cinta (1,33%), seguido de Carrazeda de Ansiães (1,00%). Por outro lado, os concelhos com menor prevalência são os de Mirandela e Mogadouro (0,39% cada). As restantes prevalências no distrito variam entre 0.42% em Bragança e Alfândega da Fé e 0,79% em Vila Flor. Globalmente, a prevalência calculada para o distrito é de 0,53%.

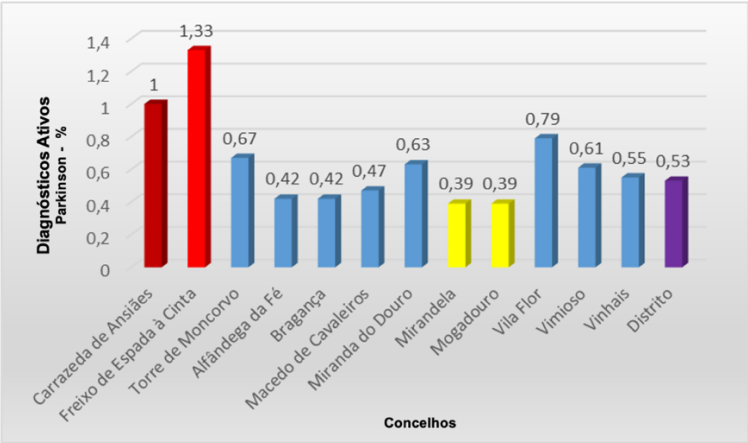


Gráfico 1. Prevalência de diagnósticos ativos de Parkinson segundo o concelho de residência
Fonte: Elaboração própria

Analisa-se seguidamente a distribuição das pessoas com diagnóstico ativo de Parkinson nos dois concelhos com prevalências mais elevadas: Freixo de Espada à Cinta (tabela 1) e Carrazeda de Ansiães (tabela 2).

Em Freixo de Espada à Cinta, os registos da doença iniciam-se a partir dos 55 anos de idade, sendo mais prevalente no grupo etário dos 80-84 anos (40,90%) seguido do grupo dos 85-89 anos (15,92%) e dos 70-74 anos de idade (13,64%).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

À semelhança do restante distrito, a prevalência de diagnósticos ativos é significativamente superior no sexo feminino (61,37%) comparativamente ao sexo masculino (38,63%).

Tabela 1: Prevalência de diagnósticos ativos de Parkinson por sexo e grupo etário em Freixo de Espada à Cinta.

Grupo etário	Sexo				Total	
	Homens		Mulheres			
	N	%	N	%	N	%
55-59	1	2,27	1	2,27	2	4,54
60-64	1	2,27	-	-	1	2,27
65-69	2	4,54	-	-	2	4,54
70-74	2	4,54	4	9,10	6	13,64
75-79	1	2,27	3	6,82	4	9,10
80-84	5	11,36	13	29,54	18	40,90
85-89	3	6,82	4	9,10	7	15,92
90-94	1	2,27	2	4,54	3	6,82
95-99	1	2,27	-	-	1	2,27
Total	17	38,63	27	61,37	44	100,00

Fonte: Elaboração própria

Em Carrazeda de Ansiães observa-se um caso com diagnóstico ativo no grupo dos 50-54 anos, havendo prevalência mais elevada no grupo de idades compreendido entre os 70-94 anos (17,54% em cada grupo).

De igual forma a prevalência é mais elevada no sexo feminino (61,40%).

Tabela 2: Prevalência de diagnósticos ativos de Parkinson por sexo e grupo etário em Carrazeda de Ansiães.

Grupo etário	Sexo				Total	
	Homens		Mulheres			
	N	%	N	%	N	%
55-59	1	1,76	-	-	1	1,76
60-64	1	1,76	-	-	1	1,76
65-69	1	1,76	6	10,52	7	12,28
70-74	3	5,26	7	12,28	10	17,54
75-79	6	10,53	4	7,01	10	17,54
80-84	5	8,77	5	8,77	10	17,54
85-89	2	3,51	8	14,03	10	17,54
90-94	2	3,51	5	8,77	7	12,28
95-99	1	1,76	-	-	1	1,76
Total	22	38,60	35	61,40	57	100,00

Fonte: Elaboração própria

4 Discussão dos resultados

Portugal constitui-se como um país com elevado envelhecimento demográfico, apresentando índices de envelhecimento com tendência crescente desde há vários anos. De facto, o fenómeno do envelhecimento demográfico da população portuguesa agravou-se nas últimas décadas, fazendo com que Portugal figure entre os países com um dos maiores índices de envelhecimento do mundo. As perspetivas de evolução a curto e médio prazo são de aumento desse indicador, "o índice de envelhecimento em Portugal quase

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

duplicará, passando de 159 para 300 idosos por cada 100 jovens, em 2080, em resultado do decréscimo da população jovem e do aumento da população idosa" (INE, 2020b, p.1). No que concerne ao distrito de Bragança, Rosa et al (2019, p.12) afirmam que "o envelhecimento progressivo das populações, e a grande dispersão geográfica caraterizam a ULSN… e certamente implicará um aumento do peso das doenças crónicas". Os resultados obtidos no que concerne ao grupo etário dos utentes estudados são consonantes com a realidade demográfica, uma vez que os diagnósticos ativos acontecem na sua grande maioria a partir dos 65 anos de idade.

A literatura indica que a doença de Parkinson surge habitualmente entre os 50 e os 80 anos, acentuando-se no grupo etário dos 70-80 anos e é mais prevalente nos homens (Cabreira & Massano, 2019; Lees, Hardy & Revesz, 2009). No presente estudo os resultados são concordantes relativamente ao grupo etário, mas não na variável sexo. Em todos os concelhos do distrito a prevalência de diagnósticos ativos de Parkinson é superior no sexo feminino.

Os concelhos com maior prevalência de diagnósticos ativos são Freixo de Espada à Cinta e Carrazeda de Ansiães enquanto os concelhos de Mirandela e Mogadouro registam menor prevalência. Nos doze concelhos do distrito verificou-se uma prevalência global de 0,53%. Este padrão poderá refletir a importância de certos fatores demográficos, em concreto o elevado índice de envelhecimento sobretudo no sexo feminino e diferentes profissões ou exposições ambientais, das quais poderão ser exemplo a exposição a produtos fitofarmacêuticos ligados às culturas vinícola e frutícola.

5 Conclusão

A doença de Parkinson tendo uma evolução lenta e progressiva tem elevado impacto no bem-estar e qualidade de vida dos pacientes e famílias, sendo que a incapacidade resultante da doença é atribuível às complicações motoras e não motoras que se vão acentuando ao longo do curso da doença.

Enquanto doença neurodegenerativa, o Parkinson está intimamente associado ao envelhecimento da população. No distrito de Bragança, tendo por base os dados atualizados em dezembro 2019, constatou-se a existência de 659 diagnósticos ativos de Doença de Parkinson, com maior prevalência a partir dos 65 anos de idade e no sexo feminino. Freixo de Espada à Cinta foi o concelho que apresentou maior prevalência (1,33%) enquanto os concelhos de Mirandela e Mogadouro foram os que registam menores valores (0,39% cada). Verificou-se uma prevalência global de 0,53%.

As pessoas que experienciam doenças crónicas e progressivas como o caso da doença de Parkinson, têm necessidade de apoio continuado ao longo do curso da doença e da longevidade, bem como de respostas e serviços específicos que contribuam para melhorar o seu bem-estar e qualidade de vida.

A premência destes apoios no distrito de Bragança é bem visível na ausência de organizações direcionadas ao cuidado especializado no apoio a doentes e familiares.

Referências

Associação Portuguesa de doentes de Parkinson [APDPK] (s/d). *Associação Portuguesa de Doentes de Parkinson*. https://parkinson.pt/

Batista, M. F. (2014). O papel do cuidador e adaptação do domicílio. Em M. G. (coord), *Manual para pessoas com Parkinson* (pp. 35-43). APDPK.

Cabreira, V., & Massano, J. (Outubro de 2019). Doença de Parkinson. *Acta Médica Portuguesa, 32(10)*, pp. 661–670.

Coelho, M. (2019). Quais são as queizas das pessoas com Parkinson. In J. Ferreira, & M. L. Vitorino, *Manual do cuidador da pessoa com Parkinson* (pp. 13-14). Grafivedras - Artes Gráficas.

Goetz, C. G. (2011). *The History of Parkinson's Disease: Early Clinical Descriptions and Neurological Therapies.* Obtido de Cold Spring Harbor prespectives in medicine: http://perspectivesinmedicine.cshlp.org/

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2020a). *Estimativas anuais da população residente no distrito de Bragança: atualizado a 14 de junho de 2019.* Obtido de Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

INE. (2020b). *Projeções de População Residente 2018-2080.* Obtido de Instituto Nacional de Estatística: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=406534255&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

Lees, A. J., Hardy, J., & Revesz, T. (2009). Parkinson's disease. *The Lancet, 373*, pp. 2055–66. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60492-X

Rosa, I., Ferreira, R., Diz, N.; Barreira, S., Fernandes, C., & Vaz, F. (2019). Plano Local de Saúde Revisão e Extensão a 2020. Obtido de Unidade Local de Saúde do Nordeste: http://www.ulsne.min-saude.pt/wp-content/uploads/sites/5/2019/10/Plano-Local-de-Saude-ULSNE.pdf

Valadas, A. (2019). O que é a doença de Parkinson. In J. Ferreira, & M. L. Vitorino, *Manual do Cuidador da Pessoa com Parkinson* (pp. 11-12). Grafivedra - Artes Gráficas.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Análise do sistema de ensino brasileiro e português na sociedade do conhecimento

Analysis of the Brazilian and Portuguese education system in the knowledge society

Daniel Kravicz[1,2][0000-0002-0440-1990], Bernadete de L. Bittencourt[2][0000-0002-1620-314X], Vanessa I. Rasoto[1][0000-0003-4174-9619]

dkravicz@icloud.com, bernadete@ipb.pt, vrasoto@gmail.com

[1]Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.

[2]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Resumo. A sociedade do conhecimento carece de capital humano e o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimento. A proliferação da indústria exigiu que fosse formado um conjunto de trabalhadores aptos a exercerem atividades fabris de modo ordenado, disciplinado e servil. Assim, ao longo do tempo, os capitalistas entenderam que a eficiência da produção dependia da organização escolar e dos processos educativos. Desse modo, o objetivo do presente artigo é investigar a relação trabalho-escola, delinear o contexto econômico neoliberal e a organização dos sistemas de ensino do Brasil e de Portugal. Dentre os resultados constatou-se que o Brasil e Portugal oferecem doze anos de escolaridade e que dividem o ensino em básico, secundário e superior; o que reflete a necessidade de formação de trabalhadores para a sociedade de mercado. O Brasil oferece educação pré-escolar e educação básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade e Portugal oferta educação básica e obrigatória dos 6 aos 18 anos de idade, cessando a obrigatoriedade ao completar 12 anos de estudo ou aos 18 anos de idade. Em termos de educação de jovens e adultos o Brasil oferece ensino gratuito, algo não evidente na legislação portuguesa. Observou-se que a equivalência educacional possibilita matrículas de brasileiros no sistema de ensino português com flutuações migratórias ao longo dos anos e que existe a bifurcação encontrada no referencial teórico: ensino fundamental/básico voltado ao mínimo necessário para inserção no mercado de trabalho, com relação implícita, e ensino médio/secundário com relação direta ao trabalho.

Palavras-Chave: Capital humano, Educação, Sistema de ensino, Brasil, Portugal.

Abstract. The knowledge society lacks human capital and the development of skills, competencies, and knowledge. The proliferation of industry required the formation of a pool of workers capable of performing manufacturing activities in an orderly, disciplined and servile manner. Thus, over time, capitalists understood that the efficiency of production depended on the organization of schools and educational processes. Thus, the objective of this article is to investigate the work-school relationship, to delineate the neoliberal economic context and the organization of the educational system in Brazil and Portugal. Among the results it was found that Brazil and Portugal offer twelve years of schooling and that they divide education into basic, secondary, and higher education, which reflects the need to train workers for the market society. Brazil offers pre-school and basic education, compulsory and free, from 4 to 17 years of age, and Portugal offers basic and compulsory education from 6 to 18 years of age, ceasing compulsory upon completing 12 years of study or at 18 years of age. In terms of youth and adult education, Brazil offers free education, something not evident in the Portuguese legislation. It was observed that educational equivalence allows Brazilians to enroll in the Portuguese education system with migratory fluctuations over the years and that the bifurcation found in the theoretical framework exists elementary/basic education aimed at the minimum necessary for insertion

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

into the labor market, with an implicit relationship, and high school/secondary education with a direct relationship to work.

Keywords: Human capital, Education, Education system, Brazil, Portugal.

1 Introdução

O presente artigo é resultado parcial da investigação em curso para programa de mestrado visando o fenômeno da sobredotação no contexto da governança pública da educação. O tema está inserido dentro da concentração e o aumento da população urbana no total da população mundial e demonstra o maior protagonismo das cidades na atualidade. Este movimento apresenta uma transformação social com implicações econômicas, ambientais e culturais. Mudanças que não ocorrem necessariamente ao mesmo ritmo de crescimento das cidades pois, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2018 aproximadamente 55,3% da população mundial vivia em assentamentos urbanos (ONU, 2019).

No contexto global, apesar das diferentes trajetórias socioeconômicas pré e pós-independência, Brasil e Portugal mantiveram laços culturais e jurídicos. Atualmente este fenômeno reflete-se no número de estudantes brasileiros matriculados no sistema de ensino português, fato que já ocorria antes da independência em 1822 e que continua por outros motivos, não somente linguísticos. Em outra ponta, a produção do conhecimento e a utilização da mão de obra intelectualizada ou talentosa reflete-se na divisão local e internacional do trabalho intelectual, bem como na organização dos sistemas de ensino (Porto-Gonçalves, 2017).

Nesse sentido, o trabalho ganhou outra lógica nos tempos atuais. Ocorreu a introdução da nova economia consistente num conjunto de inovações institucionais e portadora de diferente configuração macroeconômica conduzida pela evolução das inovações tecnológicas. Estas inovações afetam, em níveis diferentes, as organizações. Provocam mudanças na concepção natural do trabalho e do trabalhador. Isto porque a nova economia tem como fator principal a evolução das tecnologias, invadindo os sistemas econômicos de produção como uma metamorfose necessária ao progresso na produção diversificada de produtos. Nesse sentido, o uso intensivo do conhecimento se tornou a fundamental condição de produção que adiciona valor aos mais tradicionais fatores de mercado.

Para tanto, dentro do contexto maior de investigação, busca-se compreender a relação trabalho-escola, os aspectos econômicos do modelo neoliberal e a organização dos sistemas de ensino brasileiro e português. Para isso, agregou-se os resultados dos estudos das disciplinas de políticas educacionais, pertencente ao programa de pós-graduação em planejamento e governança pública, e da disciplina de educação, tecnologia e sociedade integrante do programa de pós-graduação em tecnologia e sociedade, ambos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Brasil. Adota-se um caráter exploratório do e uma abordagem qualitativa mediante revisão bibliográfica de artigos científicos, publicações e livros relacionados ao tema. Utiliza-se dados secundários e o exame de documentos contempla informações e dados encontrados nas legislações e documentos oficiais do governo brasileiro e português, bem como em organizações que se dedicam ao tema.

Após essa breve introdução, a segunda seção abordará a sociedade do conhecimento no contexto urbano global. Na terceira seção o exame centra-se na relação entre a política, o trabalho e a educação seguida da análise da organização dos sistemas de ensino brasileiro e português, o aspecto migratório e, por fim, na última seção, as considerações finais.

2 A sociedade do conhecimento no contexto urbano global

Segundo dados da ONU, no ano de 2018 aproximadamente 55,3% da população mundial vivia em assentamentos urbanos. A ONU projeta para o ano de 2030 que as áreas urbanas abrigarão mais de 60% de pessoas em todo o mundo e que uma em cada três pessoas viverá em cidades com, pelo menos, meio milhão de habitantes. Se a concentração de população e o aumento da população urbana no total da população mundial são evidências de um maior protagonismo das cidades na atualidade, este movimento encerra em si mesmo uma transformação social com implicações ao nível econômico, alterações no

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

sistema ambiental e mudanças de ponto de vista cultural, que não ocorrem necessariamente ao mesmo ritmo de crescimento das cidades (ONU, 2019).

Assim, ocorrem vários fenômenos. Para Harvey (2020) existe um desenvolvimento acelerado da sociedade contemporânea (neoliberal) combinado com inúmeras transformações emergentes dos processos intensos de reestruturação da economia (abertura econômica), de política do Estado (abertura política) e da globalização. Para tanto o neoliberalismo traz implicações para o processo de configuração do território e da educação. Isto ocorre nas relações entre os atores sociais que se tornam pautadas por critérios econômicos e que se reflete na educação; esta passa a ter um caráter de mercadoria e se torna fator estratégico para a acumulação flexível do capital: o controle da mão de obra (Harvey, 2020).

Harvey (2020) aponta que o contrato de trabalho temporário é a marca da pós-modernidade. Para o autor, as vantagens locacionais relativas tornam-se ponto de atenção diante do acirramento da concorrência num mundo sem barreiras espaciais. São exploradas diferenças espaciais mínimas. Assim, a "produção ativa de lugares com características especiais torna-se um importante trunfo na concorrência entre as cidades, regiões e nações" devido à necessidade de as cidades forjarem uma identidade e, ao mesmo tempo, criar uma atração para o capital e pessoas de "correto perfil" (Harvey, 2020, pp. 135–137).

Esse fenômeno é pertinente à sociedade de mercado (Polanyi, 2012). De acordo com o autor existe uma falácia economicista decorrente da preponderância da psicologia mercantil e materialista em detrimento das motivações de ideais. Desse modo, em sua visão, as motivações surgem das necessidades materiais: medo da fome e/ou atração pelo lucro. Por conseguinte, constata um fenômeno diferente: identidade entre a economia e o mercado. Isto resulta em "uma sociedade inteira [..] integrada no mecanismo de sua própria economia – a sociedade de mercado" (Polanyi, 2012, p. 52).

Outros autores, entre eles Connel (2012), Han (2020) e Porto-Gonçalves (2017), destacam que o neoliberalismo deve ser compreendido no prisma de mudanças sociais e da vida organizacional, inclusive do movimento migratório de pessoas altamente qualificadas. Para Connel (2012) e Anouar Abdel-Malek (1981) o neoliberalismo pode ver visto sob ponto da globalização, bem como da existência de obstáculos consistentes na acumulação dos instrumentais culturais e científicos no ocidente além de uma "[..] relativa fraqueza desses instrumentos nos países da esfera tricontinental (ou seja, o Sul), o que acelera a fuga de cérebros" (Connell, 2012, p. 15). Esta diáspora consiste na migração dos intelectuais do Sul Global (média-baixa renda) para o Norte (alta renda). No caso brasileiro as pessoas talentosas saem em definitivo e em procura de melhores condições de vida, salário e trabalho (Abad & Marques Abad, 2017; Connell, 2012; Silva, 2007; Silveira, 2020). Portanto, existe uma concordância sobre o prejuízo no longo prazo aos países que perdem seus talentos, tanto no aspecto humanístico quanto econômico (Abad & Marques Abad, 2017; Connell, 2012).

Noutra ponta, as organizações internacionais (OI) possuem posições próprias quanto a educação. Singh (2020) constata que os documentos da ONU, Unesco, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (BM/FMI) apontam para uma agenda internacional recente e direcionada para a empregabilidade, a aprendizagem e com fraca inserção humanística. A autora destaca que o foco está no método e no processo da educação mediante metas e indicadores direcionados aos resultados. Ademais, as OI ultrapassam o controle do Estado através da formulação, regulamentação e controle mediante políticas transnacionais. No entanto, algumas políticas mamute das OI implicam em caminhos dependentes ou políticas cuja mudança de rumos envolve grandes esforços nos casos de resultados indesejados (Singh, 2020, pp. 93–95).

Neste contexto, emerge a educação como um fenômeno desta sociedade em transformação. Educação como responsável pela transmissão de uma ordem por meio da reprodução de valores, crenças e habilidades, como atividade social que cria força produtiva e dissemina seus valores culturais. Desta forma, as mudanças sociais podem alterar (ou manter) a própria educação em uma sociedade ou reproduzir as relações sociais de produção (Bourdieu & Passeron, 2014; Lefebvre, 2016).

3 Política, trabalho e educação

Existe uma produção histórica da separação entre o trabalho e a educação (Saviani, 2007). O autor em seu artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* realiza uma análise cujo ponto de partida decorre de que a educação está intrinsecamente ligada ao trabalho. Assim, a produção do

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

homem (animal racional) é um processo educativo pois "o homem não nasce homem [..] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência" (Saviani, 2007, p. 154). Além disso "o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico [..] trabalho e educação são atividades especificamente humanas" (Saviani, 2007, p. 152). Assim, arremeta o autor, ao longo da história a apropriação privada da terra gerou a divisão daqueles que antes apenas trabalhavam a terra.

Na evolução histórica, tornou-se possível aos proprietários da terra viverem do trabalho dos não proprietários da terra: os escravos (Saviani, 2007). O autor destaca que essa divisão em classes repartiu a educação para os homens livres (atividades intelectuais, arte da palavra, exercícios físicos de caráter lúdico ou militar) e aos escravos (ligada ao próprio processo do trabalho). Tal ruptura era mais evidente na Grécia: *paidéia* (educação dos homens livres, na escola ou lugar do ócio ou tempo livre) e *duléia* (educação dos escravos pelo próprio processo do trabalho). Somente com o modo de produção capitalista alterou-se essa formatação: o Estado passa a assumir uma função de provedor de escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, bem como universal (Saviani, 2007). Ocorre que, de acordo com o autor, a separação da escola como instituição diversa ao trabalho produtivo manteve a educação no próprio processo do trabalho para os casos de trabalho manual, sem exigir o preparo escolar. Todavia, o trabalho intelectual era obtido por meio da educação escolar quando destinado a gerar os futuros dirigentes, para as funções de guerra ou de mando, domínio da arte da palavra, do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social (Saviani, 2007).

Em visão similar, Enguita (1989) destaca que a proliferação da indústria exigiu a formação de um conjunto de trabalhadores aptos a exercerem atividades fabris de modo ordenado, disciplinado e servil. Assim, complementa o autor, os capitalistas entenderam que a eficiência da produção dependia da organização escolar e dos processos educativos: hábitos da pontualidade, da padronização, da rotina, da regularidade e ao modo de organização do tempo da indústria. Portanto, após reconhecida a liderança empresarial, cabia a escola produzir/formar homens e mulheres e em perfeita harmonia dos interesses das escolas com os interesses das empresas, mantendo-se um custo-benefício a altura das necessidades empresariais na produção do produto: o aluno e futuro trabalhador assalariado. Ao trabalhador era ofertada uma possibilidade de dominar uma certa quantidade de conhecimentos mínimos e capazes de ele sobreviver na sociedade capitalista. Entretanto, a sobre-educação (desarmonia na produção de mão de obra qualificada em desacordo com a necessidade econômica) produz uma ambiguidade: ensina-se tudo de um pouco ou um pouco de tudo. A escola, nesse sentido, gera expectativas que a produção não satisfaz e, ao mesmo tempo, produz insatisfação social. Os modos de produção flexíveis necessitam de habilidades cognitivas que não são desenvolvidas pelo modelo de organização de caráter hierárquico, com ordem e da disciplina, pois o trabalho torna-se versátil e unilateral. As inovações tecnológicas têm reduzido a necessidade de manejo e processamento de informações por trabalhadores. Empregos sobrequalificados desaparecem ou reduzem, tal qual ocorre com os menos qualificados. Algumas capacidades adquiridas no ensino formal deixam de ser úteis e, outras, não podem ser aplicadas no mercado de trabalho face ausência de autonomia (Enguita, 1989).

Ainda, sob o olhar de Frigotto (2007), o trabalho possui um princípio formativo ou educativo. Tanto o trabalho, como a ciência, a técnica e a tecnologia deixam de estar atreladas as necessidades vitais do ser humano para serem, mediante a divisão social do trabalho, "meios de produção alienação e a ampliação do capital dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção" (Frigotto, 2007, p. 248). Nessa mesma linha, a pedagogia da hegemonia do capital produz uma educação de consenso de que existe uma "sociedade livre, flexível e desregulada" fruto de "uma sociedade do conhecimento, pós-classista e globalizada" (Frigotto, 2007, p. 251). O real é outro: o capital concentra-se nas mãos de poucos, o desemprego torna-se estrutural, os trabalhadores são supérfluos ou superexplorados e o trabalho é precário. O "capital morto" não libera tempo livre. Atrofia-se a "possibilidade de tempo livre" com a finalidade de que haja "educação artística, científica [..] necessária ao livre desenvolvimento da individualidade" (Frigotto, 2007, p. 253).

Esse aspecto, inclusive, é salientado por Saviani (2007) devido ao avanço da economia de subsistência para uma sociedade de mercado ou das trocas de excedentes. A conversão do conhecimento espiritual (trabalho abstrato) em potência material das maquinarias extinguiu boa parte dos trabalhos manuais. A revolução industrial proporcionou uma revolução educacional com a escola assumindo a fonte principal e dominante da educação em complemento à revolução industrial que possui a indústria como centro do processo produtivo. A máquina impôs uma qualificação geral como um patamar mínimo de inserção dos trabalhadores. A escola, para tanto, bifurca-se em escolas de formação geral, de acordo

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

com a origem social, e escolas profissionais, destinadas aos trabalhadores e aos futuros dirigentes (escolas de ciências e humanidades).

Consequentemente, a educação básica envolve os níveis fundamental e médio. O fundamental possui imanente o princípio do trabalho com relação implícita e indireta. Realiza-se a introdução das crianças na *societas rerum* (ciências naturais) e na *societas hominum* (ciências sociais). A criança precisa "aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais" como "pré-requisitos para compreender o mundo em que vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade" (Saviani, 2007, p. 160).

De forma diversa, o ensino médio trata a relação trabalho e educação de forma explícita e direta. O aluno recupera a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. O ensino politécnico visa "propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção" (Saviani, 2007, p. 161) e o ensino médio profissionalizante seria um "adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo" (Saviani, 2007, p. 161). Desse modo, constata-se a motivação de fundo da organização do sistema de ensino.

4 Educação no Brasil e Portugal

Um ponto relevante da educação do Brasil e de Portugal decorre de uma trajetória de relacionamento oriundo do período colonial. Anteriormente a independência em 1822 o Brasil já educava os jovens em Portugal e continuou após a independência. Ambos os países possuem trajetórias socioeconômicos diferentes, mas mantém laços culturais e jurídicos (Kratochwill & Demarco, 2018). Um exemplo desses laços é o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, celebrado em Porto Seguro em 22 de abril de 2000 entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa e vigente no Brasil por meio do Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001 (Brasil, 2001).

A educação brasileira está organizada, sinteticamente, em lei recente. O Brasil organiza a educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Esta lei estabelece, ao longo de 92 artigos, as diretrizes e bases de todo o processo educacional brasileiro, tratando de seus níveis e modalidades. Por outro lado, de modo simples, Portugal organiza a educação por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo em 67 artigos (Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986). Estas leis organizam o sistema de ensino e, ao longo dos anos, sofreram alterações.

Kratochwill e Demarco (2018) destacam que a legislação portuguesa apresenta inúmeras atualizações. Dentre as alterações, as autoras destacam: *(i)* Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997, trouxe alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo); *(ii)* Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005, considerando as alterações introduzidas pela Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997, alterou, republicou e renumerou a lei original e dela passou a fazer parte integrante; *(iii)* Lei nº 85, de 27 de agosto de 2009, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; e *(iv)* Lei nº 65, de 3 julho de 2015, traz a primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, que antes era a partir de 5 anos de idade.

Por outro lado, o Brasil oferta uma educação pública obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Esta parte da educação pode ser ofertada por entidades privadas (Brasil, 1996). O ensino é organizado em educação infantil até cinco anos de idade, ensino fundamental e ensino médio. A oferta de educação básica e superior pode ocorrer por instituições públicas ou privadas, seguindo a regulamentação da LDB (Brasil 1996).

Em Portugal o ensino divide-se em básico, secundário e superior. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito para crianças de 6 aos 18 anos e possui duração de doze anos. A Lei nº 5/97 garante a pré-escola para crianças de 3 anos até a entrada no ensino básico. Os cursos do ensino secundário têm a duração de três anos e são orientados para a vida profissional ou para o prosseguimento de estudos, podendo ser: técnico, tecnológico e profissionalizante e de idioma e cultura portuguesas. Noutra ponta, o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico. Formam licenciados (3 anos)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

e mestres (2 anos), mas, somente as instituições categorizadas como universidades, até então, podem formar doutores (3 anos). Ainda, a legislação portuguesa prevê modalidades especiais de educação escolar regidas por disposições especiais: *i)* educação especial; *ii)* formação profissional; *iii)* ensino recorrente de adultos; *iv)* ensino à distância; e *v)* ensino português no estrangeiro (Portugal, 1986, 1997, 2009, 2015).

Noutra ponta, de acordo com o Oliveira e Gomes (2017) o registro de migrações e as matrículas de brasileiros no sistema de ensino português registra uma certa variação e, em alguns casos, um aumento. Cite-se, e.g., que no ano letivo de 2015/2016 o Brasil forneceu 10.099 alunos ao ensino superior de Portugal equivalente a 26,9% do total de alunos estrangeiros do ensino superior e que representa um acréscimo de 44,5% em relação ao início da década. Destacamos, na construção do gráfico 1, que o quantitativo de imigrantes é referente ao ano de início do período letivo e o total de alunos brasileiros no ano letivo (e.g., 2000 para imigrantes e 2001/2002 para os alunos). Utilizou-se o ano de início do período letivo em face da divergência de dados dos relatórios do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras para fins de levantamento dos dados de imigrantes. Desse modo, constata-se que no ensino básico e secundário a nacionalidade brasileira era a principal dentre dos alunos estrangeiros matriculados no ano letivo de 2015/2016: 9.687 alunos brasileiros matriculados em Portugal (equivalente a 26,5% dos alunos estrangeiros). Entretanto, em relação ao ano letivo 2007/2008, houve uma redução. Neste ano letivo, o total de brasileiros em Portugal representava o quantitativo de 14.207. E no ano letivo de 2012/2013 representavam o quantitativo de 11.413, apesar do aumento quantitativo de imigrantes brasileiros. Quadro diverso do início do século XXI, no ano letivo de 2000/2001 eram 4.930 alunos, em 2001/2002 houve um acréscimo para 6.839, em 2002/2003 subiu para 8.509 e, no ano letivo de 2003/2004 eram 9.334 alunos (Portugal, 2005).

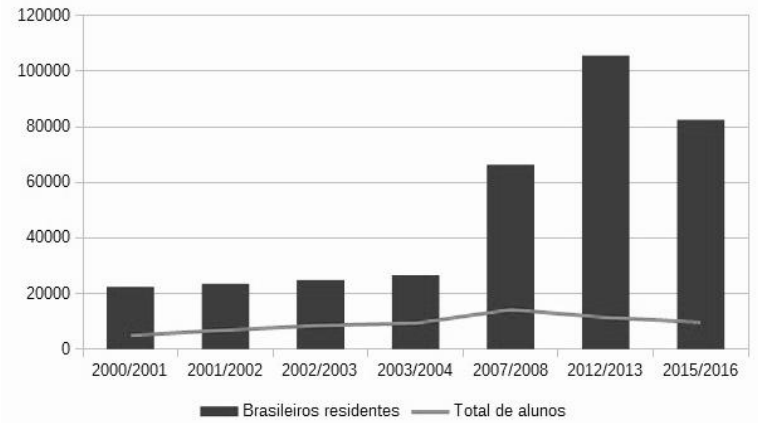


Gráfico 1: Total de alunos brasileiros matriculados no ensino básico e secundário, por ano letivo
Fonte: Elaboração própria a partir de Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e Oliveira e Gomes (2017).

O Brasil possui um pioneirismo na oferta de educação pré-escolar, oferecendo a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Em termos de educação de jovens e adultos o Brasil oferece ensino gratuito, o que não está claro na legislação portuguesa. Nessa, inclusive, a gratuidade não é integral, tampouco os livros, a merenda e o transporte. Cobram-se a matrícula e as demais despesas, podendo isentar os que provarem necessidade. A educação pública brasileira é gratuita para todos, sem cobranças de taxas, e com gratuidade de uniforme, material escolar, livro didático e merenda (Kratochwill & Demarco, 2018).

Destaque-se que tanto Portugal, como o Brasil, "enfrentam diversos problemas em seu sistema educacional," todavia "os portugueses relacionam o sucesso ou o fracasso escolar aos demais problemas que assolam o país, como as questões econômicas de todo o bloco europeu nos últimos tempos" (Kratochwill & Demarco, 2018). Entretanto, o caráter de similaridade possibilita a equivalência de estudos entre os estudantes brasileiros na rede de ensino de Portugal, mas o movimento migratório não está relacionado diretamente com os aspectos educacionais.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

5 Considerações finais

Entende-se que a sociedade do conhecimento pode promover o desenvolvimento social que alimenta a vida e legitima as liberdades do ser humano. É o fator que movimenta ideologicamente a equidade e o empoderamento inclusivo numa nação. O sistema de equivalência educacional possibilita as matrículas de brasileiros no sistema de ensino português. Este fato está registrado em uma certa variação e, em alguns casos, um aumento do número de matrículas. A variação de matrículas, ainda, não está atrelada necessariamente ao movimento migratório, pois o movimento em si ocorre por outros motivos como se observou no ano de 2012, com aumento da migração e redução das matrículas.

Em outra ponta, verifica-se que no ano letivo de 2015/2016 existiam 10.099 alunos brasileiros no ensino superior de Portugal. Isto representa 26,9% do total de alunos estrangeiros do ensino superior. Já no ensino básico e secundário, os dados mais atuais apontam uma redução desde o ano letivo de 2007/2008. Mesmo assim, o número mais recente aponta o dobro de estudantes em comparação com o ano letivo de 2000/2001.

Constata-se, em face da organização dos sistemas de ensino, a existência de bifurcação da escola. Tanto o ensino básico (Portugal) e fundamental (Brasil) buscam introduzir a criança na leitura, na escrita, nas operações matemáticas, além de obter um domínio básico das ciências naturais e das ciências sociais para compreender o mundo em que vive. O ensino médio (Brasil) e secundário (Portugal) trata a relação trabalho e educação de forma explícita e direta, ou seja, recupera a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Em ambos os sistemas educacionais esta divisão fica evidente. Assim, constata-se a existência de uma repartição em *i)* escolas de formação geral, de acordo com a origem social, e *ii)* escolas profissionais, destinadas aos trabalhadores e aos futuros dirigentes (escolas de ciências e humanidades). Desse modo, percebe-se que a educação básica envolve os níveis fundamental e médio, ora trazendo o princípio do trabalho de forma implícita e indireta e, posteriormente, de forma explícita.

Entre os resultados, não se constatou a existência de quaisquer modelos de mensuração, ou métricas, da migração de jovens sobredotados. No entanto, percebe-se que a equivalência dos modelos dos sistemas de ensino constitui um aspecto que facilita a migração destes jovens invisíveis ao Estado. Tal fato enseja, portanto, a continuidade do processo de investigação do tema, buscando novas vertentes para o entendimento da complexidade deste assunto, tais como: relevância da sobredotação no contexto dos sistemas de ensino e impacto social da migração de pessoas habilidosas.

Referências

Abad, A. & Marques Abad, T. M. (2017). Altas habilidades/superdotação: emigração de talento humano e impacto socioeconômico. *Revista Foco*, 10(3), 67-89.

Abdel-Malek, A. (1981). *Civilisations and Social Theory: Volume 1 of Social Dialectics.* London: Red Globe Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensin*o. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996) Presidência da República.

_____. Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001. (2001). Presidência da República.

Connel, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 9-20.

Enguita, M. F. (1989). As contradições da relação entre escola e trabalho. In: M. F. Enguita (Org.). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. (pp. 217–240). Porto Alegre: Artes médicas.

Frigotto, G. (2007). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: J. C. F. Lima & L. M. W. Neves (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. (pp. 241–287). São Paulo: EPSJV.

Han, B-C. (2020). *Psicopolítica - o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. 7ª ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné.

Harvey, D. (2020). *Os sentidos do mundo: Textos essenciais.* São Paulo: Boitempo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Kratochwill, S., & Demarco, S. R. S. (2018). *Brasil e Portugal: avaliação e demandas políticas da educação*. Campina Grande: Realize Editores.

Lefebvre, H. (2016). *Espaço e política: o direito à cidade II,* 2ª ed., Belo Horizonte: Editora UFMG.

Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2017). Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino. In: Oliveira, C. R. (Coord) *Boletim Estatístico OM nº 3, Coleção Imigração em Números.* Observatório das Migrações.

Organização das Nações Unidas. (2019). World Urbanization Prospects: The 2018 Revision (ST/ESA/SER.A/420). New York: United Nations.

Polanyi, K. (2012). A falácia economista. In: K. P. Levitt (Org.). *A subsistência do homem e ensaios correlatos*. (pp. 47–61), Rio de Janeiro: Contraponto.

Porto-Gonçalves, C. W. (2017). De saberes e de territórios – diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: V. C. Cruz & D. A. Oliveira (Org.). *Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico*. (pp. 37-54). Rio de Janeiro: Letra capital.

Portugal. Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. (1986) Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Acedido em 06-06-2021. https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/10/14/p/dre/pt/html

_____. Lei nº 115/1997, de 19 de setembro. (1997) Diário da República n.º 217/1997, Série I-A de 1997-09-19. Assembleia da República. Acedido em 06-06-2021. https://data.dre.pt/eli/lei/115/1997/09/19/p/dre/pt/html

_____. Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. (2009) Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27. Assembleia da República. Acedido em 06-06-2021. https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html

_____. Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. (2015) Diário da República n.º 128/2015, Série I de 2015-07-03. Assembleia da República. Acedido em 06-06-2021. https://data.dre.pt/eli/lei/65/2015/07/03/p/dre/pt/html

Saviani, D. (2007). D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152–180.

Serviços de Estrangeiros e Fronteiras-SEF. (2016) Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2015. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2015.pdf

_____. (2013). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2012.

_____. (2008). Relatório de actividades imigração, fronteiras e asilo 2007. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2007.pdf

_____. (2004). Relatório estatístico 2003. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2003.pdf

_____. (2003). Relatório estatístico 2002. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2002.pdf

_____. (2002). Relatório estatístico 2001. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2001.pdf

_____. (2001). Relatório estatístico 2000. Acedido em 06-06-2021. https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2000.pdf

Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, *9*(1), 76–102

Silva, N. (2007). Fuga de cérebros do Brasil para o exterior: É possível? *Pensamento & Realidade*, *20(0)*, 103–116.

Silveira, E. (2020). Fuga de cérebros: os doutores que preferiram deixar o Brasil para continuar pesquisas em outro país - BBC News Brasil. BBC. Acedido em 07-06-2021. https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51110626

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Que farei com este texto? – a poesia no 1.º ciclo do ensino básico

What shall I do with this text? – poetry at elementary school

Carla do E. Santo Guerreiro[1,2] [0000-0002-8244-6238]

carlaguerreiro@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Instituto de Estudos em Literatura e Tradição - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Resumo. No âmbito da unidade curricular Iniciação à prática profissional-2- IPP-2-, cadeira do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, de uma instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal, que permite o contacto dos discentes com realidades educativas diversificadas, que englobam da Creche ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, os estudantes manifestaram necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre o texto poético de potencial receção infantil, bem como de conhecer estratégias pedagógicas para o abordarem. Esta necessidade manifestou-se com particular acuidade nos estudantes que haviam frequentado o contexto educativo de 1.º Ciclo do ensino Básico, uma vez que nas diferentes instituições pertencentes a este ciclo, em que os mesmos estagiaram, esta era a modalidade textual menos valorizada e trabalhada pelos docentes. Cientes da importância e das especificidades linguísticas, semânticas e pragmáticas da poesia, sustentados em autores que se têm debruçado sobre esse modo literário (nomeadamente, Silva, Siméon et al.), apresentamos alguns textos poéticos de potencial receção infantojuvenil de autores referenciados no Plano Nacional de Leitura, bem como algumas estratégias pedagógicas que enfatizam o papel dos alunos como sujeitos construtores das suas aprendizagens que, decerto, permitirão abordagens motivadoras e diversificadas para trabalhar esta modalidade textual e, sobretudo, permitirão aproximar afetivamente as crianças das suas particulares potencialidades fónicas, prosódicas e semânticas

Palavras-Chave: Poesia, Crianças, Estratégias pedagógicas, 1.º Ciclo.

Abstract. In the scope of the curricular unit Initiation to professional practice-2- IPP-2-, 3rd year subject of the Degree in Basic Education, of a Higher Education institution in the North of Portugal, which allows students to come into contact with diversified educational realities, which range from the kindergarten to the 2nd Cycle of Basic Education, students expressed the need to deepen their knowledge of the poetic text of potential children's reception, as well as to know pedagogical strategies to approach it. This need was particularly manifested in students who had attended the educational degree of the 1st Cycle of Basic Education, since in the different institutions belonging to this cycle, in which they trained, this was the least valued modality of text to approach children. Aware of the importance and the linguistic, semantic and pragmatic specificities of Poetry and supported by authors who have focused on this literary mode (Silva, Siméon et al.), we present some poetic texts with potential, for children and youth, as well as some pedagogical strategies that will certainly allow for motivating and diversified approaches to working this textual modality and, above all, will allow children to affectively approach their particular phonic, prosodic and semantic potential.

Keywords: Poetry, Childhood, Pedagogical strategies,1st Cycle.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

1 Ensinar poesia, esse saber "inútil", porquê?

Não podemos falar de poesia e da sua pedagogia sem nos questionarmos: O que é a poesia? Para que serve? Quais as suas representações e as suas implicações? A palavra "poesia" vem do grego *poien* que significa "fazer", "criar". Desta forma, o poeta é aquele que compõe, que inventa, a partir da matéria linguística; aquele que elabora uma outra língua dentro da língua comum, mas também um uso diferente dessa língua, passando da ordem do descritivo (que se parece frequentemente ao relato) para a da interrogação. A sua definição evoluiu em função das épocas e dos lugares, mas, em todo o caso, chegar a acordo sobre uma definição de poesia, é aceitar a sua diversidade e a diversidade daquilo que está implícito.

Não somos humanos, tornamo-nos humanos e a cada instante todos incorremos no imenso risco de perder a nossa humanidade. Eis porque a poesia, que abre a consciência e liberta a linguagem, é uma condição *sine qua non* do devir humano. Concentrando em si o âmago de todas as artes, isto é, tudo o que ajuda o homem a tornar-se humano, ela deve ser um dos fundamentos da educação de uma criança. É que a qualidade: humano, a consciência alerta, o gosto pelo desconhecido, a preocupação com o outro, também se educa, constrói-se pacientemente, desenvolve-se, cuida-se ou definha. (Siméon, 2015).

O ser humano só se desenvolverá plenamente se a sua inteligência e a sua sensibilidade estiverem bem nutridas, considerando que é melhor não poupar nas vitaminas alfabéticas, nomeadamente na "Vitamina P-de poesia", cuja eficácia é garantida na condição de ser regularmente tomada ao longo da vida, evitando, porém, a "sobredosagem" que, como noutras matérias provoca geralmente uma rejeição. (Siméon, 2015, p.9).

A pedagogia tradicional da poesia assenta sobretudo em exercícios de recitação e na explicação de textos, ao impedir uma relação livre com o poema e ao inseri-lo no campo de um saber mensurável, contribui para torná-la um objeto de estudo complexo, desprovido das suas implicações existenciais, que são a sua verdadeira razão de ser.

São as estratégias que estão em causa: a escola, ao encerrar a relação com a poesia dentro de exercícios canónicos de recitação e de explicação do poema, esvazia-a de sentido(s) e imprime-lhe um demasiado formalismo, que afasta os potenciais leitores de um futuro contacto intencional com esta modalidade textual. Muitos autores contemporâneos restringem o alcance da sua poesia em função da ideia completamente errada que têm do seu público e refugiam-se com frequência numa poesia ligeira, engraçada, muito formalista: jogos de palavras, sons, ritmos. Com efeito, a poesia é o modo literário mais propenso à expressão da imaginação e criatividade, permitindo uma simbiose entre o sentido literal e o sentido figurado das palavras e potenciando nas crianças, aspetos tão importantes e variados, como: a compreensão, o sentido estético, a comunicação oral e escrita, a sensibilidade afetiva, relacional e social e o gosto pela leitura.

2 Poesia/Poesia para a infância e juventude

Distinguir entre poesia para adultos e poesia para a infância e juventude é entrar num debate complicado. A poesia para infância é, essencialmente, uma invenção do séc. XX e, além do mais, muitos poemas são lidos às crianças sem que lhes sejam destinados *a priori*. A poesia para a infância foi bastantes vezes uma poesia desvalorizada, como se o poeta ao escrever para as crianças, ao pretender colocar-se ao seu alcance, perdesse "pelo caminho" a poesia. Às vezes a simplificação pretendida é tão grande que acaba por obliterar o mistério da poesia e a complexidade da língua, resultando poemas ligeiros, engraçados, muito formalistas que se circunscrevem a jogos de palavras, sons e ritmos.

Historicamente, a poesia foi de certo modo instrumentalizada para transmitir às crianças o acesso a valores, a uma moral. Ora, "dar uma lição" por muito louvável que seja é contradizer o próprio âmago da poesia, que é uma eterna transgressão das normas da língua, mas também do pensamento sobre o mundo. Desta forma, muitas vezes, é preferível ler poemas que se escreveram para os adultos e que são suscetíveis de serem recebidos pelas crianças. Na escolha dos poemas propostos às crianças não tem de haver um grande afastamento relativamente ao léxico, ao sistema metafórico, às fórmulas sintáticas privilegiadas, relativamente ao texto poético direcionado para um público adulto. O que tem de ser patente é a menor extensão do texto, o aligeirar do ritmo, a recorrência menos frequente a sobreposições

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

e "pacotes" temáticos e a omissão de referências culturais complexas. Um poema válido para uma criança deve sê-lo também para um adulto.

De acordo com Bastos (1999) mostra-se particularmente produtiva uma reflexão prévia, por parte dos professores sobre as caraterísticas da linguagem poética, no sentido a avaliar de que modo as suas potencialidades possibilitarão esta ou aquela abordagem. Essa reflexão sobre a especificidade do discurso poético pode ser sintetizada nos núcleos seguintes:

> A poesia como linguagem motivada, ambiguidade e pluralidade do discurso poético;
> A poesia como linguagem redundante: a intensificação emocional e a repetição poética;
> A poesia como linguagem de estranheza: a transformação do real. (Bastos,1999, p.159).

Em Portugal, a primeira metade do sec. XX não foi particularmente fértil em poesia de potencial receção infantil. Destacaríamos as figuras de Afonso Lopes Vieira (*Animais nossos amigos*)-1911 e Adolfo Simões Müller (*Meu Portugal, meu gigante*)-1931 e Augusto de Santa-Rita , com o *O mundo dos meus bonitos* (1920) e *Pá-tá-tá e Poesias infantis* (1926). (Bastos,1999, p.163). Será, sobretudo, a partir dos anos 50 que surge um grupo relevante de poetas com um trabalho continuado e de qualidade na escrita poética para crianças. Podemos dizer que nomes como: Matilde Rosa Araújo, Manuel António Pina, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, José Jorge Letria, entre outros, são nomes incontornáveis da produção poética de potencial receção infantil, cujas obras devem ser divulgadas e trabalhadas com as crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A poesia contemporânea para os mais novos partilha das caraterísticas apontadas por Juan Cervera (1991, p.82), quando distingue três grandes grupos: lírico, narrativo e lúdico. A poesia lírica carateriza-se sobretudo pela expressão de juízos e sentimentos do sujeito poético, traduzindo-se num maior grau de subjetividade e num caráter mais estático. Na poesia narrativa, a atenção incide sobretudo nos factos e na ação, levando a um maior grau de dinamismo e objetividade. Quanto à poesia lúdica, campo particularmente fértil na escrita para a infância, carateriza-se por um reforço do poder de comunicação do significante em detrimento do significado das palavras, incidindo no efeito das sonoridades construídas pelo poema.

3 Os currículos escolares e o texto poético

O documento das *Aprendizagens Essenciais* (2017), em articulação com o *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) são os únicos documentos, presentemente, em vigor para orientação e planificação didática do Professor do Ensino Básico. O primeiro documento explicita que:

> No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura. (p.3)

Os 1.º e o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico funcionam como um *continuum* no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita. No domínio da Educação literária, em matéria de Texto poético, devem os alunos nos 1.º e 2.º anos:

> Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos. Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações) (p.4).

Nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da:

> educação literária com a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de poemas, de textos de teatro, de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

> narrativas e da construção de um percurso de leitor, a realizar com o acompanhamento do professor, usando a metodologia de projeto (p.3)

O conceito de educação literária entrou no domínio do Ensino Básico, apenas com as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015/2016) (documento revogado este ano, mais concretamente pelo Despacho n.º 559/2020, de 3 de janeiro, com efeitos práticos a partir do presente ano letivo de 2021/2022) mas, como constatámos supra, mantém-se nas *Aprendizagens Essenciais*. Comunicar literariamente é permitir aos leitores que se relacionem com o Texto literário e educar literariamente, nomeadamente a nível do Texto poético é possibilitar aos leitores uma relação individual e única com ele, estabelecendo uma relação de diálogo marcada pelo prazer, o afeto e a emoção.

4 Atividades pedagógicas para abordar o texto poético, no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao contrário de outras modalidades textuais, como o caso da prosa, em que a planificação de exploração textual deve abarcar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Azevedo,2016), na Poesia, o Professor deve rejeitar qualquer discurso que se sobreponha ao próprio texto (devemos evitar atividades de Pré-leitura). A educação literária poética deve servir como iniciação à leitura por prazer. Segundo Sophia de Mello Breyner Andresen, devemos aprender poemas de cor, que vão crescendo connosco. Com efeito, o significado do poema é polissémico em diferentes momentos da vida, dependendo das circunstâncias afetivas e cognitivas do leitor. A Poesia tem um papel fulcral nos sentimentos (neurociência), sendo os seus efeitos, a nível cerebral, tão importantes como os da música. Dessa opinião é o especialista em literatura para a Infância Pedro Cerrillo, quando afirma que "la poesia y la música forman un matrimonio inseparable". (Cerrillo, 2007, p.105). O tratamento da Poesia deve ser um processo iniciado em idades prematuras, que corresponda aos contextos educativos de Creche e Educação Pré-escolar (com o objetivo essencial de estimular a competência fonológica infantil), com etapas diferenciadas, em conformidade com as fases de desenvolvimento e com procedimentos adaptados a essas fases. Efetivamente, com os bebés e crianças em idade Pré-escolar, a leitura expressiva é muito importante a nível fonético e o poema pode comunicar antes de ser compreendido.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico não é importante identificar com objetividade os recursos expressivos. O facto de as crianças conseguirem nomeá-los sem os identificar é o fundamental. O significado de um texto é indeterminado e emergente e reclama o trabalho interpretativo do aluno/leitor. Desta forma, quando trabalhamos um poema, temos de aceitar todas as interpretações das crianças, desde que explicadas. Até ao 2.º ano é importante educar as crianças a ouvir, precisando que a audição de poemas não se assemelha a nenhuma outra. Educar a criança a ouvir o poema é educar a ouvir em geral (o que também é válido para os adultos).A exigência deve ser proporcional às capacidades da criança. É preferível ler poemas um pouco difíceis, mas que tenham apenas 3 ou 4 versos, ritualizando o momento, dizendo-lhes: "Vou ler Poesia", a fim de que elas identifiquem o que vão ouvir, que percecionem a matéria textual particular que é o poema. As crianças dão-se conta se o que ouvem é distinto das rimas infantis tradicionais.

A partir do 2.º ano pode enveredar-se por uma abordagem mais profunda, fazendo participar as crianças oralmente, fazendo-as repetir alguns versos mais complexos do ponto de vista lexical e sintático. Podemos trabalhar a comparação e depois, pondo de lado o "como", convidar as crianças a criar imagens livremente. (Ex.º "A terra é azul como uma laranja"- Paul Éluard) Na esteira de Paul Eluard: o melhor repertório é aquele que que é fabricado por nós mesmos. Audacioso, insólito, imprevisível, ele será também valorizado pelas crianças. Esta é a única garantia de que a Poesia esteja na escola, à altura do seu desafio: que desconcerte e que nos ensine a amá-la precisamente por esse motivo.

As estratégias para explorar o texto poético são as que decorrem do próprio texto. Baseados em Siméon (2015), propomos 30 minutos para ler (ler muitas vezes para entender) e 30 minutos para interpretar. O contacto com a poesia deve ser continuado (por exemplo, uma manhã para o texto poético), provocado (a propósito de qualquer situação), abundante, variado (provérbios, trava-línguas, cantilenas e poesias de autor consagradas) e o professor não se pode deixar intimidar com as supostas questões de dificuldade. Poesia é intensidade, opacidade e dificuldade. A criança deve tomar consciência

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

que se um poeta escreve um poema é porque o quer fazer de determinada maneira, diferentemente de se escrevesse uma notícia. A leitura antes de ser efetiva, tem de ser afetiva.

Segundo Siméon (2015, p.54), o momento de leitura do texto poético deve incluir três momentos: 1.º Concretização- Lê o professor/alunos/pequeno grupo/toda a turma; 2.º Enfase textual-destaque das frases/recursos de versificação; 3-Enfase paratextual-Voz/expressão facial/corporal. Poder-se-á iniciar as crianças, num primeiro momento, na leitura de Poesia em voz alta, sem a preocupação de "aprender de cor". Esta sequenciação permite desdramatizar o problema da memorização e, simultaneamente, trabalhar as competências necessárias à dicção de um poema. As ações planificadas não devem ser sucessivas, mas sim imbricadas, quase simultâneas. Elas devem desenvolver-se em torno de três eixos: familiarização com o facto poético (ler poemas diversos e diferenciados; o trabalho sobre a vocalização do poema e, finalmente, o trabalho sobre a escrita.

Depois de ler um poema é preciso "descobri-lo", através dos seguintes momentos: identificação dos recursos estilísticos; verificação da relação entre forma e conteúdo; estimulação de "conversas poéticas" - escolher um poema, lê-lo várias vezes e pedir para as crianças escolherem o verso de que gostem mais e porquê. É importante que o Professor chame a atenção para as duas dimensões do sentido: o literal e o figurado-que tem a ver com as imagens mentais que projeta. Na análise e interpretação do poema, importa trabalhar: 1.º-a sua textura, a nível de recursos fónicos, rítmicos e gramaticais; 2.º o seu plano semântico; 3.º o seu plano técnico-compositivo-relação conteúdo/expressão e, finalmente, o seu plano semântico-pragmático-conotação geral do texto/manifestação de sentidos.

No 1.º Ciclo, por norma, os poemas situam-se frequentemente nos manuais escolares, no fim dos capítulos, num apêndice, ou melhor numa coda a fazer lembrar o lugar que a Poesia ocupa tradicionalmente nas aulas, um momento ao fim da manhã ou de uma tarde letiva, o que tem a ver, seguramente, com a perceção habitual da Poesia como um complemento. Com efeito nos manuais, os capítulos são quase sempre temáticos e isso orienta a escolha para poemas normalmente narrativos e, mais grave, em nosso entender, instrumentaliza o texto que serve de ilustração, perdendo toda a pertinência em si mesmo.

Desta forma, subscrevemos integralmente as palavras de Siméon, quando afirma: "É urgente refundar o repertório, multiplicar os tons, as formas e os registos, solicitar as tradições estrangeiras, recusar a tirania do que pode ser lido, desfazer-se do pretexto temático, imergir a criança na diversidade profusa e insólita." (Siméon,2015, p.98).Enunciamos, a seguir, algumas estratégias/atividades para dar a conhecer e trabalhar a poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Trabalhar rimas infantis e seus derivados (fábulas, cantilenas, jogos de rimas);

Propor Jogos sonoros- "Lafar ao troncário"- Falar ao contrário;

Dar a ouvir e ler à criança poemas de épocas, géneros, formas e tons muito variados para despertar uma representação dinâmica e evolutiva do poético;

Dar espaço à poesia estrangeira na língua de origem. A leitura de um poema desconcertante é também uma boa experiência para exercitar o ouvido poético da criança. -"Babel feliz"- envolvendo crianças de diferentes nacionalidades, em que cada uma leio um poema na sua língua;

Musicar poemas- em associação com o professor de música ou adaptar ao poema uma melodia já conhecida;

Gravar poemas- fazer antologias de poesias sonoras;

Propor a leitura de um poema por dia- Os professores, qualquer que seja a sua matéria, começam a aula com a leitura de um texto poético, sem qualquer comentário, a partir de um corpus que tenham construído dentro do vasto repertório poético;

Dizer o título do poema, de onde ele provém e o nome do autor, mas sem comentários e sem esperar reações por parte das crianças;

Propor momentos de leitura consequentes e regulares que durem de 10 a 20 min. e se desenrolem num espaço em que as crianças possam estar sentadas no chão. E a leitura possa ser assumida pelo professor ou qualquer outro mediador de leitura ou mesmo crianças previamente preparadas. Esses momentos podem basear-se em: a) uma antologia de poemas; b) uma temática; c) uma forma poética específica- sonetos, fábulas, rimas, prosa poética;

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Afixar poemas- permite tornar a poesia presente no dia-a-dia e deixar a leitura à iniciativa das crianças. Poemas completos ou mesmo só alguns versos e deixa-se que essa afixação seja renovada amiúde. (o suporte pode ser variado-caneta de filtro sobre vidro ou plástico, poema-cartaz, etc…

Trazer-se para a sala um cesto/caixa de poemas- cada criança é convidada a por e retirar, quando quiser, um poema de que goste, lendo alto aos outros;

Promover encontros ou trocas epistolares com um poeta- revitalizando a sua imagem;

Estimular a escrita de "Poemas parideiros"- juntar num poema, versos de três ou quatro;

Coligir poemas da nossa casa/turma/escola em antologias ou blogs;

Criar uma Página de Poesia- no site da escola.

Criar um Clube de Poesia.

O "banho de poesia" é aconselhável antes de se iniciarem outras práticas, nomeadamente de escrita de textos poéticos. É importante que o professor ajude a interpretar a "estranheza" da língua do poema; promova "conversas poéticas"- pedindo às crianças que escolham um verso e justifiquem a sua escolha; leia e analise críticas poéticas (o que alguém escreveu sobre o poema); proponha alguns tipos de Jogos Poéticos, como o: "Cadavre Exquis"- inventado pelos surrealistas é definido como "um jogo que consiste em compor uma frase ou um desenho por várias pessoas, sem que nenhuma delas possa ter em conta a intervenção ou intervenções precedentes. Cada um escreve, à vez, uma parte de um poema, de um texto, sem saber o que a pessoa anterior escreveu, resultando algo inesperado e insólito. O professor pode ainda propor vários tipos de jogos poéticos, tais como: a) Jogos formais- Por exemplo sobre as assonâncias, que implicaria escrever um poema em "o", por ex. º, no qual todas as palavras comportassem essa vogal ou uma outra qualquer; b) Jogos impulsionados pelo humor, desdramatizando a linguagem e revelando os seus recursos subversivos-*Limerick*; c) Jogos relativos à disposição tipográfica do poema - à representação do significante - caligramas.

5 Reflexões finais

O texto poético convida-nos a abarcar a realidade na sua complexidade, sendo lugar de problematização, ao invés de respostas. A poesia, como qualquer outra forma de arte, convida-nos, através da obra a olhar o mundo de modo diferente, interpelando-nos ao fazer "estremecer" as nossas certezas relativamente à linguagem e ao modo de entendermos o mundo. A poesia desperta nas crianças surpresa e admiração, tal como uma pintura ou uma peça musical, mas ao contrário das outras artes, o material que ela utiliza é a linguagem comum, partilhada por todos. "Então, coloca-se a seguinte questão: "Para que serve a poesia? Serve provavelmente para despertar os sentidos, para suscitar uma proliferação dos sentidos. Ela procura revelar a polissemia do mundo. O que nos ensina a poesia é que o real é portador de infinito em si." (Siméon,2015, p.35)

Por tudo o que foi apresentado neste artigo, podemos facilmente inferir qual a importância da poesia na educação, concretamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a poesia "obriga" ao trabalho da consciência. Tudo nela visa a complexificação da consciência porque faz a apologia do "estranho", do que nos ultrapassa. Ela procura a surpresa e o inesperado, funcionando como uma espécie de "despertador" dos sentidos e promovendo, simultaneamente, o conhecimento das virtualidades da língua portuguesa.

Referências

Bastos, G. (1999). Literatura infantil e juvenil. Lisboa. Universidade Aberta.

Cerrillo, P. (Coord.) (2007). La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Cuenca. CEPLI-Universidad de Castilla la Mancha

Cervera, J. (1991). Teoría de la literatura infantil. Madrid. Ediciones Mensajero.

Despacho n.º 559/2020, de 3 de janeiro, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 11, de 16 de janeiro de 2020.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Martins, O. et al. (2016). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Roldão, M.ª do C. at al. (2017). Currículo do ensino básico e secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. (Doc cons. 27/11/2021).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Que farei com estes livros? – propostas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

What shall I do with these books? – pedagogical proposals for elementar school

Ana Paula Cordeiro Luís[1], Carla do E. Santo Guerreiro[1,2][0000-0002-8244-6238], Rafael Alexandre Caroceiras Alves[1]

annapaulaluis1235@gmail.com, carlaguerreiro@ipb.pt, a39891@alunos.ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Instituto de Estudos em Literatura e Tradição - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Resumo. Os livros de potencial receção infantil apresentam-se como instrumentos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de diversos valores, atitudes e comportamentos, importantes na construção de cidadãos conscientes do que é viver em sociedade (Azevedo, 2016). O presente trabalho de investigação seguiu uma linha de cariz qualitativo centrada numa análise comparativa de artigos científicos que apoiou o projeto intitulado "Que farei com estes livros?" desenvolvido, no âmbito da unidade curricular: Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cadeira do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico O projeto teve como objetivos: (i) trabalhar duas obras de Literatura para a Infância, dentro de um *corpus* textual fornecido pela docente; (ii) perceber a importância da leitura integral destes textos; (iii) valorizar o papel da família e dos professores/escolas como mediadores de leitura; e (iiii) apresentar algumas planificações de atividades de dinamização de leitura com base nessas obras. Os livros escolhidos foram: *Sou especial porque sou eu!* de Ann Meek e Sarah Massini (2006) e *O meu livro é um navio* de José Fanha e Maria Abreu (2019). Após consecução do projeto, chegámos às seguintes conclusões: (i) o conceito de literatura para a infância e o conceito de criança foram sendo historicamente reelaborados; (ii) a leitura integral do álbum é fundamental, no 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) a família e os professores têm um papel essencial enquanto mediadores de competências lecto escritas ; (iiii) deve valorizar-se particularmente o momento de planificação, permitindo aos primeiros leitores o contacto precoce com os livros, enquanto instrumentos pedagógicos facilitadores de uma educação literária e cívica.

Palavras-Chave: literatura para a infância, estratégias pedagógicas, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract. Books for childhood are presented as essential pedagogical tools for the development of different values, attitudes and behaviors that are important in the education ofchildren, becoming aware of the demands of living in society. This research work follows a qualitative approach centered on a comparative analysis of scientific articles that supported the project entitled "O que farei com estes livros?" developed within the scope of the curricular unit: Didática do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. The project has as objectives (i) to work two literature works for childhood, within a textual corpus provided by the teacher; (ii) to realize the importance of reading these texts in full; (iii) to value the role of family and teachers/schools as reading mediators; (iv) to develop some plans based on these works. The chosen books were: *Sou especial porque sou eu!* by Ann Meek and Sarah Massini (2006) and *O meu livro é um navio* by José Fanha and Maria Abreu (2019). We reached the following conclusions: (i) the concept of Literature for Childhood and the concept of Children were historically re-elaborated; (ii) the literary gender album ought be fully read in Elementary School; (iii) educating to read and to write

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

is a fundamental and essential requirement in the child's life, with the family and teachers/schools having an essential role as mediators of these skills; (iv) the planning moment must be particularly valued, allowing the first readers to have early contact with books, as pedagogical instruments that facilitate literary and civic education.

Keywords: childhood literature, teaching strategies, elementary School.

1 O literário e o infantil: conceito e caraterização

Para uma melhor compreensão do significado de literatura para a infância, optou-se por analisar separadamente as palavras. Se por um lado, literatura deriva do latim *littera*, que significa "letra" correspondendo à manifestação artística através de palavras; infância, tal como o próprio nome indica, remete-nos para um período do desenvolvimento da criança. Pode, assim, considerar-se literatura para a infância desde os jogos para crianças que usam a palavra como base da criação e da diversão, até, por exemplo, os contos.

No que se refere ao conceito de criança, este foi evoluindo conforme a época, o contexto histórico, a sociedade, etc. Em Coelho (1984), é referido que, na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e por este motivo, "os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos" (p. 12). Sabe-se hoje, que não havia escolaridade, sendo que os filhos teriam sempre a profissão dos pais e apenas as crianças que mostravam mais predisposição eram instruídas por membros da igreja, em instituições monacais.

Foi a partir do século XV, com a invenção da imprensa, que aumentou o número de leitores e foi também por volta desta época que as crianças começaram a ter acesso aos livros fora dos mosteiros e palácios. Essas obras eram pedagógicas e didáticas e ensinavam bons costumes, contendo contos tradicionais, sendo sobretudo voltadas para a moral cívica e religiosa. Só a partir do século XVII, se pode falar, de certo modo, em literatura para a infância, devido a transformações sociais e económicas e a reformas pedagógicas ocorridas nesta época (Rocha, 2001).

Mais tarde, com a Revolução industrial, as mães começaram a trabalhar fora de casa, surgindo as escolas públicas para educar as crianças. É também nesta época que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Consideramos, pois, que a literatura para a infância aparece estreitamente ligada à escolaridade e aos seus objetivos em vários países da Europa, como é o caso de Portugal. Devido a isso, as primeiras obras dirigidas às crianças tinham intenções expressamente pedagógicas. No entanto, o livro era apenas um meio de instrução/educação, em vez de ser encarado como instrumento de recreio e diversão, sendo, consequentemente, a literatura para a infância apenas aquela que constava dos livros escolares.

No século XX, em Portugal, as diversas transformações a nível político e cultural tiveram consequências que afetaram os domínios da educação e da literatura para a infância. Com o regime político conhecido como Estado Novo, a literatura reflete o princípio ideológico: "Deus, Pátria e Família". As crianças eram doutrinadas a seguir este modelo, até porque havia apenas um livro (manual escolar único) para Portugal e países que na época eram as colónias portuguesas. Antes da instauração do regime democrático, poucos eram os autores que não primavam por um tom patriótico e infantilizante, o que acabava por se refletir na sua escrita, destacando-se, neste período, pela qualidade estética e mensagens diferentes do convencional, os autores: Aquilino Ribeiro, Irene Lisboa e Sophia de Mello Andresen.

Depois do 25 de abril de 1974, passou a haver muito maior diversidade temática, em termos de escrita para a infância e mais pessoas a escrever literatura para os mais novos e a fazê-lo livremente. Após a implementação do regime democrático, até aos dias atuais tem havido uma progressiva valorização da literatura para a infância, com, por exemplo, a introdução desta área como disciplina obrigatória no curso de formação de educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade.

Atualmente, a maior parte das edições de livros portugueses destinam-se ao público infantil e juvenil, existindo, como consequência, vários prémios literários que consagram este tipo de literatura, bem como um sério investimento nas bibliotecas escolares e municipais, para poder existir uma maior dinamização do livro de potencial receção infantil.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2 O texto integral e a competência literária infantil

A obra deverá ser de leitura integral pelo facto de assim se constituir como uma unidade estética de sentido, onde predomina uma relação intertextual estabelecida através do texto e das imagens (caso se verifique) (Krug, 2015). A leitura integral das obras permite às crianças um maior envolvimento e compreensão da história, bem como a compreensão das mensagens que esta pretende transmitir. Deste modo, é aconselhável desenvolver o hábito da leitura, propondo leituras que sejam do agrado de cada criança (Krug, 2015).

Como mencionam Silva, et al. (2012), a leitura integral dá a conhecer à criança diferentes culturas e saberes históricos, facultando-lhe diversas informações que contribuem e facilitam a construção dos seus saberes e personalidade. Ao trabalhar uma obra integralmente, ela fornece-nos a riqueza do enredo e dá-nos uma dimensão mais completa da escrita do autor (personagens, interligação, tempo, acontecimentos) que só com base na leitura de excertos não seria possível fazer.

Desta forma, reiteramos que a leitura contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, enquanto ser pensante. Cabe ao educador/professor ser uma pessoa criativa, por forma a despertar nas crianças o prazer da leitura, competindo-lhe também, o proporcionar de experiências de leituras positivas. Isto porque, ler, não significa só identificar as palavras, mas sim criar através delas sentido, compreender, interpretar, relacionar e reter tudo aquilo que for importante (Krug, 2015).

A leitura é uma competência de extrema importância na vida das crianças, pois é através desta que elas ampliam e interiorizam novos conhecimentos, enriquecem o seu vocabulário e tornam-se mais confiantes no que diz respeito à sua comunicação com os outros, fazendo-as também diferenciar o que é certo do que é errado, assumindo uma opinião crítica (Krug, 2015).

3 Educar para ler e educar para escrever

A leitura e a escrita revelam-se duas competências essenciais para a inclusão de todos os indivíduos na sociedade. Ler não só permite ao ser humano aceder a várias informações, mas também lhe proporciona o aumento do reportório lexical, o desenvolvimento da criticidade e a curiosidade em procurar saber mais. Por outro lado, o ser humano ao familiarizar-se com a leitura, inicia também uma relação com a escrita, na medida em que, quando o leitor lê e usufrui do contacto com vários conhecimentos, culturas, modos de escrita, entre outros aspetos, aprende também a escrever de forma mais correta e coesa. Neste sentido, saber ler e escrever são fundamentais para que o ser humano se mantenha atualizado sobre o que acontece ao seu redor, aprenda novas coisas, use os seus direitos, consiga ter uma cidadania ativa.

A escola e os profissionais têm, assim, o dever de formar leitores fluentes e competentes que: i) compreendam e interpretem aquilo que se lê; ii) consigam ler o que não está escrito; iii) tenham a capacidade de identificar elementos implícitos; iv) possam estabelecer uma relação do texto em que está lendo com outros textos lidos anteriormente; v) saibam que se pode atribuir vários sentidos a um texto. É importante também que este trabalho em formar leitores competentes seja constante e organizado.

Por outro lado, pode referir-se que ao criar-se leitores também se criam escritores. Deste modo, torna-se igualmente importante, formar cidadãos que consigam elaborar textos coesos, coerentes, bem estruturados e que transmitam as suas ideias de forma clara, competindo aos professores criar as oportunidades para que as crianças tenham contacto com a escrita e as suas múltiplas funções (Ramos, 2013).

4 A importância da família e dos professores como mediadores de leitura

Na formação de leitores, a participação da família e dos professores revela-se fundamental, pois estes são as pessoas com as quais as crianças passam a maior parte do seu tempo. O contacto com livros, mesmo antes de se aprender a ler grafofoneticamente, é de grande importância para o desenvolvimento das crianças. Deste modo, os livros pelas suas cores, formas e figuras permitem que a criança observe, manuseie, toque, possibilitando-lhe também descobrir o que os livros podem oferecer

Os primeiros mediadores de leitura devem ser os pais, assim, desde o nascimento, devem ser lidas e/ou contadas histórias. Na infância, os pais devem considerar os livros como brinquedos pertencentes

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

ao mundo da criança, devendo deixá-los ao seu alcance, e adquiri-los na sua diversidade de conteúdos, formatos, tamanhos, materiais e cores, como os livros de madeira, plástico e pano, entre outros, que despertem sobretudo a curiosidade dos mais pequenos. Neste sentido, pode afirmar-se que a leitura começa muito antes da aprendizagem dos grafemas. (Souza, 2019).

Antes de nos debruçarmos sobre o papel dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no fomento do gosto pela leitura, consideramos pertinente referir que os educadores de infância assumem também um papel marcante no desenvolvimento desta competência, pois devem ter consciência da importância de contar e ler histórias às crianças. O papel do professor do 1.º CEB torna-se decisivo na promoção do gosto pela leitura enquanto mediador e um exemplo a seguir, uma vez que, se este demostrar gosto pelos livros e por ler e se apresentar envolvido com o universo dos livros, pode transmitir às crianças esse mesmo prazer. "A forma como o educador utiliza e se relaciona com a linguagem escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio" (Silva, et al., 2016, p. 67).

Desta forma, considera-se que o mediador se revela responsável não só por criar hábitos de leitura, mas também por dar a conhecer e a compreender às crianças as funções da leitura, organizar momentos de animação de leitura, bem como orientar a leitura escolar e extraescolar. Este assume ainda um papel determinante na leitura em voz alta de histórias, sendo estes momentos de valor indiscutível, uma vez que incentivam a troca de palavras, ideias, pontos de vista, emoções, entre outros, o que se traduz numa participação mais ativa das crianças e no desenvolvimento da sua capacidade crítica, reflexiva, criativa e afetiva (Mota, 2019). O educador/ professor deve ainda preocupar-se em escolher livros de qualidade, tendo em atenção as particularidades do recetor/leitor, o seu nível e compreensão leitora, o contexto onde os livros serão lidos e as suas respetivas caraterísticas (Mota, 2019).

Em suma, não só a presença de mediadores se revela essencial e imprescindível na formação de leitores autónomos, competentes e fluentes, como o contacto com os livros e a leitura deve acontecer precocemente, por forma a que as crianças possam criar hábitos de leitura e através dos livros puderem conhecer-se a si mesmas, aos outros e ao mundo que as rodeia.

5 O conceito de primeiros leitores ou leitores iniciais

A leitura é uma competência que começa a ser desenvolvida desde os primeiros anos de vida. A literatura é para todos, contudo, há alguns aspetos que devem ser tidos em atenção, pois em cada fase do desenvolvimento e respetiva faixa etária, uns livros revelam-se mais adequados e atrativos do que outros. Não é fácil de definir a faixa etária mais recomendada para um livro, no entanto, esta seleção não só se faz tendo em consideração as idades dos leitores, como os estádios de desenvolvimento de Piaget (Torrijos & Cerrillo, s/d).

O conceito de primeiros leitores está diretamente ligado a crianças a partir dos seis anos de idade. É de destacar ainda que além dos mediadores que disponibilizam e ajudam a criança a desconstruir as histórias, também o próprio texto permite que esta se familiarize com a leitura e a escrita (Torrijos & Cerrillo, s/d).

De acordo com Beuchat (1992), citado por Torrijos e Cerrillo (s/d), os livros destinados aos primeiros leitores podem ser muito diferentes: i) livro elementar, este representa objetos da vida doméstica, animais, alimentos e tem como função familiarizar a criança com o livro, pretendendo que esta observe e compreenda formas, tamanhos e cores, estimulando também a linguagem; ii) livro de cenas, este retrata momentos do quotidiano, por exemplo, a hora de tomar banho ou das refeições. Este é também caraterizado por exigir uma maior atenção e concentração do leitor; iii) livro de conteúdo, este diz respeito aos conhecimentos que têm como objetivo principal proporcionar informações sobre diversas temáticas e iv) livro de contos ilustrados, este refere-se aos contos de origem tradicional ou de autores conhecidos, caraterizado por ter uma história simples, de curta duração e por imagens complementares ao texto.

Ninguém se torna leitor por um ato de obediência e ninguém nasce a gostar de ler. Neste sentido, torna-se crucial a influência dos adultos como referência, uma vez que, ver um adulto ler e escrever pode fomentar a curiosidade da criança em querer ela mesma desenvolver essa competência (Silva & Kohn, 2016).O hábito de ler deve ser estimulado desde cedo, pois o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura trata-se de um processo constante que tem início com a família, aprimora-

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

se constantemente na escola e continua ao longo da vida (Gonçalves, 2013). Além do papel crucial da presença de um mediador, realçam-se também os peritextos, uma vez que se revelam como um fator fundamental quando se fala em leitura e leitores, principalmente as ilustrações das histórias, pois estas têm o poder de despertar a curiosidade do leitor/recetor, através das próprias imagens, das cores, das formas, podendo também as próprias ilustrações contarem uma história (Torrijos & Cerrillo, s/d).

Os peritextos são considerados todas as informações que abrangem o texto literário, tais como a capa, a contracapa, o título, entre outros aspetos. As suas principais funções são: captar o interesse do leitor/possível comprador e realizar um primeiro contacto com o livro (Torrijos & Cerrillo, s/d). Deste modo, compete à família e à escola incentivar e estimular a crianças a ler, dar-lhes a oportunidade de contactar com diferentes livros e histórias, oferecer-lhes meios que a seduzam para o desejo de conhecer mais, criar nelas o hábito de ler, fomentado a sua imaginação e contribuindo para a sua formação enquanto leitoras competentes, independentes e criativas.

6 Estratégias de dinamização da leitura

A motivação para a leitura assume um papel importante quando se pretende selecionar e organizar atividades para as obras literárias de potencial receção infantil. Uma das formas de suscitar esta motivação é através de estratégias de animação de leitura. Corroborando assim Castro e Ribeiro, (2012), citados por Sampaio (2013), é através do lúdico e dos vários recursos pedagógicos que podem ser utilizados para apresentar uma obra literária, que esse texto se tornará mais chamativo e significativo para a criança, havendo uma interação participativa entre as crianças e a obra literária, além de ocorrer a leitura- prazer (p.29).

Nesta perspetiva, podem distinguir-se dois tipos de estratégias de animação de leitura: a animação contínua e a animação esporádica. A animação contínua, realiza-se de forma diária e permanente e deve incluir-se no quotidiano através de várias iniciativas. Nestas estratégias, o papel do professor revela-se fundamental, na medida em que, se este mostrar prazer e gosto pela leitura, o seu entusiasmo poderá refletir-se nas crianças. No que diz respeito à animação esporádica, esta tem como finalidade tornar o livro atrativo e converter o gosto pela leitura num hábito (García, 2000).

7 A importância da Planificação no 1.º Ciclo como instrumento- guia do trabalho do Professor

A planificação desempenha um papel fulcral na prática profissional, uma vez que "exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos" (Santos, et al., 2016, p. 1046), apresentando-se, assim, como um recurso organizativo das suas decisões e da sua prática. O professor assume, assim, um cargo essencial na seleção, organização e apresentação dos conteúdos programados à criança, tendo por isso o dever de recorrer à imaginação e à criatividade como seus aliados principais, devendo ter também em atenção a sequencia lógica e a flexibilidade.

Uma planificação, deverá geralmente responder a seis questões: i) Para quem é que se está a organizar o trabalho? (Os alunos); ii) Para quê levar a cabo este trabalho? (Objetivos); iii) Que assunto se vai estudar? (Conteúdos); iv) Como é que se vai realizar o trabalho? (Estratégias/etapas metodológicas); v) Quanto tempo se vai gastar? (Tempo previsto); vi) Em que medida foi conseguido? (Avaliação). (Santos et al.,2016, p.1047). Consideramos que a planificação desempenha um papel importante, sobretudo na formação de professores, visto que esta serve como um instrumento guia capaz de proporcionar alicerces e competências necessárias a quem a desenvolve, de maneira a delinear em concreto os objetivos e estratégias a utilizar, capacitando vários domínios essenciais que o professor deve ter.

8 As obras: *Sou Especial Porque sou Eu e O Meu Livro é um Navio*

A educação literária contribui para a formação cívica e educação inclusiva, pois a literatura para a infância engloba obras em que, quer o texto verbal quer o texto icónico, além de permitirem o

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

desenvolvimento de inúmeros conhecimentos e competências, apresentam e transmitem também valores que permitem uma reflexão sobre nós, o outro e a sociedade. Foi neste sentido que decidimos escolher o álbum *Sou Especial Porque sou Eu*! de Ann Meek, e Sarah Massini, uma vez que aborda a aceitação da diferença, o respeito pelo outro, a aceitação do seu lugar no mundo, a autoestima, a cumplicidade e a proteção, entre outros aspetos. Deste modo, pretendemos que as crianças compreendam que apesar de sermos todos diferentes, somos também todos iguais e que devemos respeitar o outro pelo que ele é e ajudá-lo nas possíveis dificuldades que este sinta. É importante referir que esta obra se trata de um álbum, uma vez que apresenta caraterísticas que o permitem identificar como tal, ou seja, possui uma capa cartonada, folhas de elevada gramagem, texto verbal e texto icónico, sendo que ambos se complementam, imagens policromáticas, carateres grandes, uma história curta e guardas que contam a história, apresentando contextualização espacial.

É de referir ainda, tendo em conta o documento *Referencial de Educação para o Desenvolvimento– Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, que esta obra se integra no tema 4-Justiça Social e que pode ser trabalhada na Educação Pré-Escolar e nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos), tendo nós optado por trabalhá-la no 2.º ano (Torres et al., 2016).

O Meu Livro é um Navio de José Fanha revela-se um excelente ponto de partida e um ponto de chegada para outras leituras. Trata-se de um livro que fala sobre os livros em geral, as palavras e as inúmeras personagens que neles habitam e as suas incansáveis e intermináveis aventuras. Pretendemos despertar a curiosidade dos mais pequenos e fomentar o seu gosto pela leitura e, consequentemente, pela escrita, incentivando-os a darem asas à sua imaginação e criatividade e a escreverem as suas próprias histórias. Tal como referido por José Fanha no livro referido, "É possível que desta história te surja o apetite de muitas outras." (Fanha, 2019, p.1). Decidimos trabalhar este álbum no 4.º ano do 1.º CEB. O álbum *O Meu Livro é um Navio* de José Fanha e Maria Abreu retrata uma aventura maravilhosa na descoberta das palavras, das personagens, das histórias e dos livros. Estra obra é um álbum, uma vez que apresenta caraterísticas que o permitem identificar como tal: capa cartonada, folhas de elevada gramagem, texto verbal e texto icónico, imagens policromáticas, carateres grandes e uma história curta.

Uma das principais ideias a retirar desta história é o facto de o livro ser comparado a um navio. Na nossa perspetiva, esta comparação advém de o navio ser uma embarcação grande onde cabe muita coisa, assim como os livros que estão repletos de magia, personagens, segredos e que nos transportam para outras lugares e dimensões, daí o termo aventura, porque cada livro é uma nova viagem, uma nova descoberta.

Este álbum faz também referência ao facto de os livros permitirem o fomentar da imaginação e da criatividade das crianças. Estas competências são retratadas quando a criança, segundo Fanha referia que "bastava olhar para as páginas e tudo o que eu via ali desenhado aparecia em carne e osso à minha frente. Lá de dentro saíam gatos com asas, gigantes minúsculos, anões enormes, serpentes de sete pernas" (Fanha, 2019, p.8).

9 Planificações para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

9.1 Planificação da obra Sou especial porque sou eu! de Ann Meek e Sara Massini

Na planificação a médio prazo da obra *Sou especial porque sou eu!* a atividade de pré-leitura iniciar-se-ia com o acolhimento do grupo, de seguida, seria pedido às crianças para que se sentassem no chão, formando um círculo, no qual nós próprios iriamos estar integrados. Far-se-ia então, a apresentação do livro e a realização da pré-leitura através da exploração da capa do mesmo (com o título tapado) levantando algumas ideias prévias das crianças. Relativamente à atividade de leitura, apresentar-se-ia a o título do livro e realizar-se-ia uma leitura expressiva pelos professores.

A atividade de pós-leitura consistiria na elaboração de um breve resumo sobre o livro, realizado pelas crianças, deixando que estas recontassem a história. Seguidamente, haveria um levantamento de ideias sobre a mensagem do livro e discussão dos aspetos mais relevantes. Posteriormente, seria proposta e realizada a atividade "Quem sou eu para ti?" para o momento de pós-leitura e as crianças ofereceriam um elogio a cada um dos colegas oralmente. Após oferecerem os elogios, realizar-se-ia a distribuição de folhas brancas A4 pelas crianças, nas quais estas teriam de escrever o seu nome e dobrar. Seria então realizado um sorteio por forma a que a cada criança fosse atribuído um nome de outra criança. Cada criança teria de escrever um pequeno texto, no qual caraterizasse a pessoa que lhe fosse concedida, com

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

base nos elogios dados anteriormente. De seguida, realizar-se-ia a leitura dos textos criados por cada criança, sem se identificar quem era a criança descrita. Por cada texto lido sobre uma determinada criança, seria solicitado às restantes que descobrissem quem é que estava retratado no texto. Por fim, far-se-ia uma reflexão e discussão em grande grupo sobre toda a atividade desenvolvida e enfatizar-se-ia a importância do elogio.

9.2 Planificação da obra *O meu livro é um navio* de José Fanha e Maria Abreu

Na planificação a médio prazo da obra *O meu livro é um navio* de José Fanha, a atividade de pré-leitura iniciar-se-ia com o acolhimento do grupo. De seguida, seria pedido às crianças para que se sentassem no chão, formando um círculo no qual nós próprios iriamos estar integrados. Iniciar-se-ia um diálogo com as crianças sobre o que é que os livros lhes transmitem e o que é que estes representam para elas. A seguir, dar-se-ia a apresentação do livro: *O meu Livro é um Navio* de José Fanha e a realização da pré-leitura através da exploração da capa do mesmo (com o título tapado) ,levantando algumas ideias prévias das crianças. No que toca à atividade de leitura, seria apresentado o título do livro e realizada uma leitura expressiva pelos professores.

Como atividade de pós-leitura seria solicitado às crianças que cada uma escolhesse três palavras aleatórias e fizesse o registo das mesmas. Uma vez completa a lista das palavras, seria pedido que cada criança escolhesse apenas uma, sendo que estas não deveriam repetir-se. Posteriormente, seria introduzido um jogo de escrita criativa com a criação de uma história com a lista de palavras escolhidas pelas crianças da turma. Após o jogo de escrita criativa, realizar-se-ia a criação de uma ilustração por cada criança acerca da história escrita. Por conseguinte, a partir da história e das ilustrações desenvolvidas pela turma, realizar-se-ia a criação de um álbum. Por fim, realizar-se-ia uma leitura dramatizada do álbum pela turma.

10 Considerações Finais

O conceito de literatura para a infância e o conceito de criança foram, ao longo do tempo, sendo redefinidos. Se inicialmente as obras eram escritas para adultos, hoje em dia são escritas e pensadas para o público infantil, verificando-se uma maior valorização da literatura e da sua importância para a criança, tendo em conta que esta é um ser humano especial com interesses, caraterísticas e necessidades próprias.

Em relação ao álbum, este deve ser de leitura integral, estimulando na criança o desenvolvimento do seu espírito criativo. Educar para ler e para escrever revela-se um requisito fundamental e imprescindível na vida da criança, pois estas competências, de uma forma geral, permitem que todo o indivíduo se integre na sociedade em que vive. É neste sentido que se realça o papel da família e dos professores/escolas como mediadores destas competências, competindo-lhes assim a criação de condições necessárias, oferecer as ferramentas adequadas, proporcionar diferentes momentos e experiências, recorrendo a estratégias diversificadas que permitam à criança desenvolver o seu máximo potencial.

É de salientar ainda a importância da planificação, pois esta serve como uma ferramenta orientadora das atividades que o professor pretende desenvolver, devendo atuar como um profissional criativo e reflexivo. O contacto precoce com os livros revela-se também de um valor indiscutível, contudo, é preciso ter em atenção que tipos de livros apresentar e oferecer à criança, devendo estes ir ao encontro da sua faixa etária e do seu estádio desenvolvimental.

No que concerne aos álbuns escolhidos: *Sou Especial Porque sou Eu*! de Ann Meek, e Sarah Massini e *O Meu Livro é um Navio* de José e Maria Abreu, consideramo-los instrumentos pedagógicos que promovem não só o desenvolvimento de conhecimentos e competências, como também constituem um meio para a promoção de valores, possibilitando educar as crianças nos e para os afetos e a cidadania.

Referências

Coelho, N. N. (1984). *Literatura infantil: História-teoria-análise*. 3.ªEdição. S. Paulo. Quirón.

Direção Geral de Educação. (s/d). *Metas curriculares de português- Caderno de apoio*. Lisboa. Direção Geral de Educação.

Fanha, J. (2019). *O meu livro é um navio*. Lisboa. Acento Tónico.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

García, J. S. (2000). Animação da leitura. Em *A criança e o livro*. Porto. Porto Editora.

Gomes, J. A. (1996). *Em prol do livro e da leitura. Da nascente à voz*Lisboa. Caminho.

Krug, F. S. (2015). A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de educação do IDEAU*, *10*(22), 1–13.

Meek, A., & Massini, S. (2006). *Sou especial porque sou eu!* Vila Nova de Gaia. Edições Gailivro.

Moreira, M. A. Q. (2000). *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2280

Mota, V. L. C. (2019). *A leitura e a literatura infantil na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório Final de Mestrado, Universidade dos Açores]. https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5108

Pimentel, J. H. A. (2017). *A importância das histórias no Pré-Escolar* [Relatório Final em Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23129/1/JULIANA_PIMENTEL.pdf

Pires, M. L. (1981). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Lisnoa. Editorial Vega.

Ramos, R. A. P. (2013). *Ensinar a escrever: Ensinar a pensar a língua* [Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1º e 2º CEB, Instituto Politécnico de Lisboa]. https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3781

Rocha, N. (2001). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa. Editorial Caminho.

Sampaio, A. M. C. (2013). *Atividades de animação da leitura no 1º ciclo – contributo para leitores* [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1846/1/Alda_Sampaio.pdf

Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Atas do XIII congresso SPCE- estudos curriculares e práticas educativas*.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, J. S., & Kohn, C. D. (2016). A contribuição da leitura nos anos iniciais para a formação do leitor crítico. *Faculdade Amadeus*.

Silva, M. A. L., Barros, R. B., & Nascimento, T. A. M. (2012). *A importância dos contos de fadas na educação infantil*. Realize Editora.

Silva, M. C. O. (2012). *A consciência sintática: Contributo para o 1º ciclo do ensino básico* [Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro]. https://ria.ua.pt/handle/10773/10375

Soares, L. D. (2005). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa.Livros Horizonte.

Souza, N. G. (2019). *Literatura infantil: Uma Análise nos Anos Iniciais das Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Oriximiná, no Oeste do Estado do Pará/Brasil.* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29527/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO_Neila%20Gato.pdf

Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

Torrijos, C. C., & Cerrillo, P. C. (s/d). El concepto de «primeros lectores». Cuenca. *Universidad de Castilla-La Mancha*.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Olifaque -uma farsa em emigres- reflexões à volta da portugalidade

Olifaque -uma farsa em emigrês- reflections about portugality

Carla do E. Santo Guerreiro[1,2] [0000-0002-8244-6238]

carlaguerreiro@ipb.pt

[1]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[2]Instituto de Estudos em Literatura e Tradição - Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Resumo. Pretendemos refletir sobre a portugalidade evidenciada na obra literária: Olifaque- uma farsa em emigrês, da autoria do cientista e escritor João Magueijo, escrita com base na sua experiência de vida no Canadá, tendo aí vivido de 2005 a 2007. A narrativa é grafada segundo a "língua" que ouviu e falou na comunidade portuguesa a residir neste país. Debruçar-nos-emos sobre a língua falada pela comunidade portuguesa radicada no Canadá e de como os falantes lusos aportuguesam o inglês que lhes chega pela via oral. Na nossa reflexão, ancoramo-nos teoricamente em Eduardo Mayone Dias, professor, investigador, pedagogo, filólogo, estudioso da literatura e "cronista da América", um dos nomes mais prestigiados no mundo das letras da diáspora portuguesa na América do Norte, que usa o termo "emigrês" para definir uma língua franca estabelecida que ninguém estuda. Basear-nos-emos na obra: Falares emigreses-uma abordagem ao seu estudo, em que descreve e reflete sobre o curioso e diversificado mundo linguístico dos portugueses na diáspora. Olifaque apresenta através de uma galeria de personagens unidas por uma cultura e uma língua comum -o "portinglês", o pulsar da vida de uma comunidade portuguesa canadiana. Nas 250 páginas deste romance, encontraremos uma narrativa cujas personagens revelam laivos de racismo, xenofobia e sexismo, denominada pelo próprio autor como "farsa", que nos leva, como leitores, a perguntar se Gil Vicente terá sentido as mesmas reações aquando da representação das suas peças no Portugal quinhentista, também elas caraterizadas pelas expressões populares próprias dos portugueses dessa época. Se o dramaturgo se apropriou do modo como se falava na altura, o mesmo faz o cientista e escritor João Magueijo, nesta "fotografia", feita com requintes de humor, dos nossos compatriotas que vivem no Canadá, uma comunidade que conhece bem, certamente, pensamos nós, por lá ter convivido com muitas das personagens deste Olifaque.

Palavras-Chave: Diáspora, Portugalidade, Diversidade cultural, "Portinglês".

Abstract. Based on the reading and analysis of the literary work: Olifaque- uma farsa em emigrês, by the scientist and writer João Magueijo, we intend to reflect on the experience of "Portugality" abroad, specifically in Canada. The narrative is written according to the "language" that the author heard and spoke in the Portuguese community living in this country, having lived there from 2005 to 2007. We will focus on some specific cultural and linguistic points, highlighted by the author in the construction of the characters and intrigue of the novel. In our theoretical reflection, we based ourselves in the researcher Eduardo Mayone Dias, professor, pedagogue, philologist, literary scholar and "chronicler of America", one of the most prestigious names in the world of letters of the Portuguese dispersion in North America, who uses the term "emigrês" to define an established lingua franca that no one studies. We will base ourselves on the work: *Falares emigreses-uma abordagem ao seu estudo*, in which he describes and reflects on the curious and diversified linguistic world of the portuguese people abroad, dealing with special attention the case of the Portuguese community established in Canada. We will show how, through this novel, Magueijo builds a narrative whose characters reveal traces of racism, xenophobia, and sexism, called by the author himself as "farce", which leads us as readers to ask whether

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Gil Vicente felt the same reactions when representing his plays in 16th-century Portugal, also characterized by popular expressions typical of the Portuguese at that time. If the playwright appropriated the way it was spoken at the time, so does the scientist and writer João Magueijo, in this "portrait", made with exquisite humor, of our compatriots who live in Canada, a community that he certainly knows well, we think, for having lived there with many of the characters of this Olifaque.

Keywords: Emigration, Portugality, Cultural diversity," Portinglês".

1 A diáspora portuguesa- breve caraterização

As comunidades portuguesas dispersas pelo mundo ofereceram, durante décadas um claro caráter de homogeneidade no que respeitava ao seu estilo de vida e à sua interação com a população dos países de acolhimento. Provindos em grande parte de espaços rurais e com frequência dotados apenas de uma escolaridade rudimentar, os portugueses que constituíram as primeiras vagas migratórias, só se adaptaram muito penosamente à vida nas zonas urbanas, onde se estabeleceram, na maioria dos casos. De modo geral, o emigrante português projeta a imagem de um trabalhador bem conciliado com a sua inserção nos escalões mais baixos da hierarquia laboral, cumpridor, eficiente, honesto, ordeiro e submisso. Nas palavras de Mayone Dias:

> O apego à família, o apoliticismo, o conservadorismo e um fundo sentido religioso emergem como caraterísticas francamente distintivas do seu comportamento social. Ainda que indiferente em larga escala aos movimentos sociais ou culturais do país receptor, sabe enquadrar-se com êxito nos setores laborais onde a sua presença se torna mais necessária e rentável e em muitos casos adquire com espantosa facilidade conhecimentos tecnológicos relativamente avançados. (Mayone Dias,1989, p.14).

A natureza da experiência emigrante em cada uma das zonas de fixação contribui grandemente, para determinar as vertentes do falar do respetivo grupo. A preferência por zonas rurais ou urbanas, o tipo de comunicação com a população nativa, a concentração ou dispersão do grupo, a frequência do seu contacto com Portugal, a acessibilidade a material informativo em português e o grau de semelhança da língua nativa do emigrante com a do país de acolhimento constituem fatores de importância para a criação e desenvolvimento das variantes linguísticas da comunidade emigrante. Uma descrição sintética das coordenadas vivenciais de cada uma das principais zonas de emigração portuguesa contribuirá para uma melhor compreensão do caráter específico de cada um dos falares emigreses.

Em jeito de síntese, os principais destinos migratórios portugueses têm sido: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Bélgica, Bermudas, Espanha, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Holanda, Luxemburgo, Suíça, Venezuela e Canadá. (Mayone Dias, 1989, pp.15-49). Deter-nos-emos neste último país, porque serve de cenário à ação da obra literária escolhida: *Olifaque, uma farsa em emigrês*. Apesar da esporádica fixação de portugueses já desde o séc. XVII, foi apenas a partir de 1953 que se começou a verificar uma emigração significativa para o Canadá. Mediante um acordo entre o governo português e o canadiano, esta emigração processou-se de uma forma sistemática, com o embarque de levas de emigrantes, muitos deles açorianos, para trabalhos de manutenção de linhas de caminhos de ferro e de agricultura em zonas isoladas. "Nesta época, as condições laborais eram extremamente desfavoráveis. Durante o verão, os emigrantes trabalhavam muitas vezes das seis da manhã às dez/onze da noite por 60 dólares mensais, além de casa e mesa (…)" (Mayan Dias,1989, p.28). A deficiência das condições de trabalho, no meio rural canadiano levou gradualmente a uma transferência em massa para as zonas urbanas. Relativamente aos que se decidiram por Toronto, a cidade onde decorre a ação de *Olifaque*, a maior parte dos portugueses aí radicados ocupa-se na construção civil e no trabalho fabril.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

2 A obra de João Magueixo *Olifaque-uma farsa em emigrês* e a essência da "portugalidade"

> O emigrês usado neste livro deverá ser inteligível para qualquer português conhecedor de inglês básico. Não vá o diabo tecê-las inclui-se um glossário no fim. Lembramos que o emigrês, como muitas línguas francas, se recusa a ser consistente. (Magueijo, 2017, p.7).
>
> Todos os termos no glossário que se segue foram ouvidos pelo autor, e grafados segundo a sua percepção" (Magueijo, 2017, p.261).

A narrativa, constituída por trinta e cinco capítulos (todos eles com títulos) é contada em primeira pessoa por uma voz que só se identifica com um nome no último capítulo (o 35.º), como sendo João Joaquim, natural de Argivai (Póvoa de Varzim) e emigrado em Toronto há já largos anos. Esta voz narrativa apresenta-nos, ao longo da obra, as aventuras e desventuras dos indivíduos que integram uma comunidade emigrante no Canadá.

As personagens desta "farsa", como o próprio autor a carateriza são apenas identificadas por alcunhas, à boa maneira portuguesa, com a exceção de algumas femininas. Assim nomes como: Páscoa Feliz, Cheira a Mijo, Zé Colhão, Quim das Mulas, Palha d'Aço, Pevide, Rijo, Perna de Pau, Malhão, Doutor (personagem que facilmente identificamos com o autor João Magueijo) e Cangrua (adulteração de cangurú fêmea- companheira de João, de naturalidade australiana) protagonizam as múltiplas estórias narradas. No entanto, no capítulo trinta e quatro, à laia de "uma pausa na narrativa", o autor sente necessidade de se demarcar da estória contada, pelas naturais similitudes entre a personagem Doutor e ele próprio: "Ensinava-se na escola que o narrador não é o autor, e de modo semelhante o autor deste livro não sou eu (…) Mas as ligeiras parecenças existem, não há como negá-lo, e daí esta rude intrusão, contra o melhor gosto literário". (Magueijo, 2017, p. 231).

É ainda neste capítulo que o autor explica as circunstâncias em que se deu a sua ida para o Canadá e o modo profundo como as suas vivências neste país marcaram a sua vida e lhe proporcionaram o "material de escrita" para este livro, que pelas suas palavras podemos depreender que é marcadamente autobiográfico.

> Em Setembro de 2005 fui viver para o Canadá, cativado pela miragem de um paraíso académico em construção. As utopias têm o hábito de se perverter e converter em pesadelos, e dois anos depois voltei para Londres. (…) Quando regressei do Canadá não me consegui reajustar a Inglaterra. Abateu-se sobre mim o lendário choque cultural-em-reverso, um tanto de estranhar num rafeiro nato como eu. (...) Mas o pior foram as saudades com que fiquei da comunidade lusa de Toronto. Até aí nunca tinha pertencido a lado nenhum (…) E, no entanto, incongruentemente, nesses anos de Toronto, pertenci, sem aspas. Fiz parte daquela enorme comunidade cheia de tragédias e intrigas, mas também de afetos e de carinhos, encontros em bares de má nota depois do trabalho, carros que nos passam à porta e apitam olá, amigos que nos vêm desassossegar a altas horas, a casa, sem avisar e exigir chouriço assado, corriqueirices que fazem com que uma pessoa se sinta incluída". (Magueijo, 2017, pp. 231-233).

É neste capítulo, quase no final do livro, em que o autor faz uma pausa na narrativa, que ele reflete sobre ter sido neste país norte americano que ele descobriu a mais genuína vivência da portugalidade, entendida como um conjunto de traços considerados distintivos da cultura e história de Portugal e um verdadeiro sentimento de afinidade ou de amor por Portugal, sentido pelos portugueses da diáspora, nomeadamente pelos residentes em terras canadianas.

> Esse tal caldinho verde sempre à espera fui desencantá-lo num cú de Judas da cultura nacional ainda mais revanchista que a mais remota aldeia em terra pátria, onde as águas-pés mais arcaicas são religiosamente preservadas nos "gorazes", isto numa metrópole com mais de seis milhões de pessoas. Nesses anos em que vivi em Toronto fui uma pessoa diferente e a Cangrua também. (…) Ficou-me desses anos um apego desmesurado à

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

> comunidade de Toronto e o mais parolo coração de emigrante. (Magueijo, 2017, pp. 233-234).

É também neste capítulo, que funciona como uma dissertação sobre a portugalidade e a condição de emigrante, que o autor revela o profundo desprezo que sente pelos funcionários burocráticos do estado e todos os que se sentem superiores àqueles que supostamente devem representar e defender, os portugueses emigrados e, simultaneamente, manifesta a profunda estima e até admiração que sente por estes últimos.

> O que mais me transtorna em Portugal é o sentimento de superioridade que uma certa classe se concede, a medalha de ouro auto-outorgada, mesmo que na realidade são apenas os melhores da rua (…). Os emigrantes do emigrês, assim como as personagens ficcionais deste livro, são todos gente que fugiu de um grande trauma, às vezes apenas ligado à pobreza, quase sempre bem pior. Mas são pessoas que tiveram a coragem de abraçar o mundo largo, sair da aldeia e florescer. Dou-lhes infinitamente mais crédito do que muitas das nossas elites nacionais, supostamente carregadoras do archote da nossa identidade, na realidade oportunistas dos nichos criados por uma terra onde quem tem meio olho é rei. (…) Invoco um certo embaixador de Portugal, que uma vez conheci em ocasião oficial, que tanto se carpia pela qualidade dos portugueses radicados no estrangeiro(…) A cara de choque que o homem fez (não era grande diplomata) quando lhe disse que para mim vergonha era ele, que por dever profissional, se não por mais, devia defender e representar as pessoas que afinal menosprezava, que se não quisesse fazer esse trabalho, então que mudasse de emprego, e que se insistisse em desconsiderar o nível intelectual dos nossos emigrantes já agora mostrasse mais inteligência do que uma cabra tonta. Como é que escumalha desta se acha superior aos emigrantes está para além das minhas capacidades de compreensão. (Magueijo, 2017, pp.234-236).

Entretanto, em variadíssimas passagens do livro, é comprovada a sua inserção na definição literária de farsa, tendo em conta que: "A farsa faz também frequentemente uso da sua potencial possibilidade de subverter a ordem social estabelecida através do mecanismo da sátira. Esta é sempre muito contundente e chega, por vezes, a ser cruel, não raro fazendo uso de uma linguagem grosseira, escatológica e até desbragada e impudica, o que, invariavelmente, gera o cómico e o riso". (Gonçalves, 2009, p.56). Com efeito, *Olifaque* evidencia laivos de racismo, xenofobia, sexismo e outras formas de preconceito e é marcado por uma certa ingenuidade e bastante ignorância. Outras vezes, há mesmo lugar para algumas considerações "filosóficas" e outras, confirmando o adágio popular que: "de sábio e de louco, todo o português tem um pouco". Citaremos, a título de exemplo, algumas passagens que consideramos mais ilustrativas:

"Cornadura é o que não falta por essas estritas e casas. Tamém com tanto brasileiro, cauberdiano e o resto das colónias a dar à costa em Teron, não admira, não é? (Magueijo, 2017, p.28),

"(…) é só à pancada que certas gajas estão bem." (Magueijo, 2017, p.28),

"Entre marido e mulher, ninguém meta a colher" (Magueijo, 2017, p.31)

"Para mim judeu é o que faz judiarias-malvadezas, ruindades (…) afinal o home, que era judeu num fazia judiarias nenhumas e era uma joia de pessoa" (Magueijo, 2017, p.38)

"Mas a imbeja pode ser inda mais perigosa do que cornos ou tesão, é pior que danação ou má rabugem, pode destruir vidas para sempre, inda pior que coração destroçado." (p.89). "A inveja é como os ciúmes, todos temos, alguns escondem melhor cu joutros". (Magueijo, 2017, p.92).

"Mas deixem estar que Deus castiga, cá se fazem, cá se pagam, nasceu ao devogado uma filha atrasada mental, que se baba e dá uns uivos que deixam as pessoas todas doidas e a mulher dele fugiu com um preto, nunca mais ninguém a viu." (Magueijo, 2017, p.114).

"Quem vive cus maricanos fica cum a mania que é maricano, até pretendem que nem falam português, que triste figura, à menos no Canadá deixam-vos ser o que sois. (Magueijo,2017, p.120).

"-Elas querendo, bós num tendes hipóteses: é que ficam mesmo prenhas! E a pôs com a comunhão de bens arrepanham-vos tudo!!!" (Magueijo, 2017, p.135)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

"…, mas tive de ir prà uocharuma chorar, que um home num chora ou é paneleiro." (Magueijo, 2017, p.167)
"É nisto que dá a igualdade entre os sexos, esse tal de fuminismo. (…) elas querem e nós pimba." (Magueijo, 2017, p.217).
"Terono tem mais de metade das gentes que há em Portugal inteiro, de norte a sul, com as ilhas incluídas, e que, contando com os ilegales, nós os portugueses samos aquase 400 mil (…) As pessoas podem passar anos a viver em Terono sem se verem, mesmo com tanta casa do povo e esportes bares tugas que há por i." (Magueijo, 2017, p.244).

3 O emigrês-caraterísticas gerais

Segundo o linguísta Mayan Dias, "a divergência entre os vários subdialetos emigreses deve-se naturalmente, não só ao vasto leque linguístico dos países de acolhimento, como também ao afastamento de cada idioma nacional em relação ao português padrão, à duração histórica da presença portuguesa num determinado país e, acima de tudo a experiências de vida criadoras de uma nova realidade psicolinguística. "A diáspora portuguesa estende-se por 18 países de maior concentração, representando cinco zonas linguísticas mais importantes: a inglesa, a francesa, a alemã (com as variantes luxemburguesa e suíça), a espanhola e a holandesa. (Mayone Dias,1989, p.58). Na perspetiva de análise deste artigo centrar-nos-emos no "portinglês". Segundo o investigador supracitado, o seu aparecimento pode remontar a 150 anos e "é a mais antiga e ossificada forma de emigrês, com uma gama de fenómenos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos só aproximada pelo portufrancês" (Mayone Dias, 1989, p.58).

O leque vocabular do portinglês representa parâmetros vivenciais muito mais latos do que os de qualquer outro dialeto emigrado. A evolução chegou mesmo ao ponto de João Magueijo, na obra *Olifaque*, necessitar de um glossário explicativo, apresentado no final do livro, que funciona como um guia, pois mesmo o leitor que tenha conhecimentos da língua inglesa revelará, pelo menos até se habituar à leitura do mesmo, muitas dificuldades na compreensão de vários vocábulos, tal é o tipo de "aportuguesamento" do inglês ou da miscigenação de palavras inglesas com termos portugueses. A existência de falares híbridos no seio das comunidades emigrantes portuguesas, coletivamente designadas por "emigrês" pelo investigador Mayan Dias, não representa um caso isolado ou insólito. A génese de um dialeto de língua nativa, tal como o que é utilizado na obra *Olifaque*, entre um grupo minoritário onde prevalece outro idioma é um fenómeno universal. No caso dos emigrantes portugueses, referidos na obra, com a exceção da personagem referida como "Doutor", não se trata apenas de integração noutro ambiente nacional, mas também de uma drástica mudança do meio rural, de onde a maior parte das personagens é oriunda, para o meio urbano, mais especificamente uma das maiores cidades norte americanas, Toronto.

Um segundo aspeto a ter em conta é o maior prestígio do sistema linguístico dominante, o inglês, expoente de uma cultura que o emigrante considera superior àquela que antes conhecia.

> A situação de contacto cultural gera uma variante divergente da norma linguística pátria, na medida em que a ela se adiciona um superstrato alheio. O exemplo que mais se poderia aproximar ao emigres de raiz lusa é o do "spanglish", ou espanhol anglicizado que se tornou moeda corrente entre alguns grupos hispanófilos nos Estados Unidos. (Mayan Dias,1989, p.76).

Em termos linguísticos, a experiência migratória representa tanto um processo de expansão como de contração vocabular. Por um lado, adquire-se um repositório lexical compatível com as necessidades existenciais, mas, por outro, perde-se muito toda a faixa referente a atividades e costumes de que o falante se vai desvinculando. Segundo o linguista supracitado:

> A nativização desenvolve-se num vasto leque de níveis conceptuais e verbais. Na enorme maioria dos casos viabiliza-se por via oral, quando o emigrante (geralmente de reduzidíssima capacidade ou apetência para a leitura) integra no seu inventário lexical, com inevitáveis acercamentos aos seus hábitos linguísticos, termos escutados à gente do país ou transmitidos por compatriotas. (Mayan Dias,1989, p.77).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Esta camada vocabular incide primordialmente sobre elementos concretos e quotidianos. De um modo geral, os emigrantes portugueses em zonas anglófonas adquirem um conhecimento pelo menos rudimentarmente funcional da língua do país, através do convívio com empregadores e colegas de trabalho. Como consequência, assimilam ou adaptam uma terminologia relacionada com instrumentos e processos utilizados nas suas ocupações laborais.

Apesar de poderem ocorrer ruturas apreciáveis da normatividade morfológica, linguística, sintática e até, em certos casos, fonética, é sobretudo no campo da criação lexical que a interferência linguística mais se faz sentir. Na sua forma, o vocábulo assimilado pode oscilar entre uma pureza relativa e uma forte repadronização. Os substantivos e os verbos são os semantemas adaptados com mais alta recorrência, como teremos oportunidade de enunciar a seguir, porque representam os elementos e ações que maior estranheza causam na nova experiência linguística dos emigrantes e que, portanto, exigem uma verbalização privilegiada. As chamadas "palavras vazias" (pronomes, advérbios, numerais, preposições ou conjunções) revelam-se muito pouco frequentes. Abra-se uma exceção para os bordões linguísticos (interjeições, expressões introdutórias e outras que surgem amiúde no discurso dos emigrantes, como por exemplo: "Oh iá!" - "Oh! Yeah!, "Olicau!"- "Holy cow!", "Olichite!"-"Holy shit!", "Olicrape!- "Holy crap!", "Uotafaque?"-"What the fuck?", "Olifaque"-"Holy fuck! "Faquiú"- "Fuck you!"

Ainda, de acordo com aquilo que foi referido anteriormente, as personagens da obra *Olifaque- uma farsa em emigrês* que se dedicam a desempenhar trabalhos braçais, todas com a exceção do "Doutor", usam recorrentemente termos como: "aletricha"-electrician, "anscruar"-desparafusar, "beicar"-"bake"-cozer pão/bolos, "bisnas"-businesses-negócios, "boss/ bossa"-"boss-patrão/patroa, "brique"- "brick"-tijolo, "briqueleiro"-pedreiro, "butcha"-"butcher"-talhante, "clinar"-"clean"-limpar","draivar"-"drive"-conduzir, "êxito"-"exit"-saída, "farmeiro"-"farmer"-agricultor," foceta"-"faucet"- torneira, "inchurança"-"insurance"-segurança, "licença"-"licence"-carta de condução, "maneijo"-"manager"-chefe/patrão, "neilar"-"to nail"-aparafusar, "permito"-"work permit"-autorização de trabalho, "plama"-"plumber"-canalizador, "retiramento"-"retirement"-canalizador, "rufeiro"- "roofer"-operário especializado em telhados, "silicona"-"silicone"- silicone, "traque"-"truck"-camião.

Vem, depois, outro nível de léxico, relacionado com as exigências do contacto com circuitos de vida diária e os emigrantes mais aculturados e, portanto, mais familiarizados com a vida comunitária do país adotivo alargam o seu léxico "portinglês" a outros setores vivenciais, tais como as convenções e tradições culturais/sociais, a política, a administração pública e a vida académica, como é visível nas seguintes palavras, usadas recorrentemente na obra supracitada: "afordar"-"afford"-suportar, "apontamento"-"appointment"-encontro, "bisnas"-"businesses"-negócio, "baica"-"bike"-bicicleta, "barbacua"-"barbecue"-churrasco, "beicaria"-"bakery"-padaria,"cãocelar-counselor, "casa de bordo"-"boarding house"-estalagem, "cel"-"cellphone"-telemóvel, "colégio"-college-universidade, "condões"-"condomns"-preservativos, "confirmeixa"-"confimation"-crisma, "dão-tão"-"downtown"-baixa, "drinkar"-"drink"-beber, "esportes bar"-"sports bar", "estação de polícia"-"police station"-esquadra, "estampas"-stamps, "hora do tráfico"-traffic, "ímeile"-e-mail, "jaca"-jacket, "jaula"-jail, "lisa"-leasing, "medecina"-medicine, "meia"-mayor, "móni"-money,"papel"-paper-jornal, "roupa"-rope, "snoua/snouar"-snow, "sopa"-supper, "suar"-to sue,"suportar"-to support, "televeija"-television, "tipa"-tip"treno"-train,"uebe"-web, "união"-union, "utilidades"-utilities- gás, luz, água), "vaqueixas"-férias, "visque"-whiskey.

Neste livro, além da "língua" predominante que é o "portinglês", o autor também manifesta o cuidado de grafar a forma de falar de açorianos e de falantes oriundos do norte de Portugal continental, residentes no Canadá, conferindo ainda maior verosimilhança à narrativa. Transcrevemos algumas passagens demonstrativas:

(Açoriano)- "O mê menine Juã, fou o pprimê que vê pra cá. Fechárãam-lhe o negoce da balêaa, iste já vá pra más de cenquente âanes. E o mê pá vê pra cá mute pobre à procure de trabauie" (Magueijo,2017, p.42) "-Bum dia menine Juã! Nim quêra saber o qu'esses malvadez me fizérã inda agourinhe mesme…"(Magueijo,2017, p.56), "Pôsveja lá o menine juâ que quande voltê a dar conta dos mês querides becheinhes, já esses malvados mos tinham furtade!"(Magueijo,2017, p.56)

(Nortenho)- "imbez de parar…" (Magueijo,2017, p.47), "até me vêm as lágrimas ò jolhos da ver tão descansada" (Magueijo, 2017, p.52), "há muito janos (…) como à mim"(Magueijo,2017, p.61), "mostrava a todos um sorriso enbergonhado" (Magueijo, 2017, p.67) "o mesmo se pode dizer da joutras

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

raças"(Magueijo, 2017, p.69), "preguntar a joras….há muito janos…estaba bem." (Magueijo, 2017, p.89).

Além de todas estas especificidades regionais, o autor ainda evidencia a pouca correção com que se fala o português dito padrão, presente em dezenas de exemplos ao longo da narrativa, nomeadamente nos exemplos que agora citaremos: "ainda lh´hadem fazer falta"(Magueijo, 2017, p.106), "dávamos-le de comer" (Magueijo, 2017, p.107), era meio lento, num raçocinava"(Magueijo, 2017, p.115), "comprámos tramoços e minuins" (Magueijo, 2017, p.119), "era epilétrico" (Magueijo,2017,p.123), "alevanta" (Magueijo, 2017, p.124), "aquele matrimono nunca se consumiu" (Magueijo, 2017, p.151).

4 Considerações Finais

Confrontado com um novo ambiente, o emigrante tem necessariamente de gerar um novo inventário lexical para o tentar conceptualizar. Em grande parte, este vocabulário resulta do encontro com processos e ambientes de trabalho recém-conhecidos ou com formas de vida mais citadinas. Por outro lado, o uso de um novo nível lexical e até sintático pelo emigrante poderá ilustrar o seu grau de aculturação a uma sociedade que se considera como superior e representa, desta forma, um primeiro passo para uma desejada, embora raramente conseguida tentativa de apropriação cultural. O grau de prestígio de uma língua estrangeira é uma garantia de prestígio para aquele que a usa, mesmo que parcialmente ou muito incorretamente" (Vilhena,1986, p.97). Os puristas da língua, por outro lado, horrorizam-se com aquilo que consideram ser uma "bastardização do português" (Mayan Dias,1989, p.116) e fazem o que podem para o ignorar ou combater, como se um processo linguístico deste tipo fosse passível de controlo através de estruturas académicas. Esta atitude, como o próprio Magueijo expressa na obra estudada é também compartilhada por certos setores da emigração, em particular os de uma mais elevada escolaridade.

Também no português padrão dos dois últimos séculos têm sido muito recorrentes vários dos processos assimilatórios utilizados pelo emigrês: adaptação fonológica, morfológica e semântica com ligeiras alterações ou mesmo importação integral dos termos. Veja-se os casos de: "abajour, stress, coffee-break, smoking ou task force". Também a expressão: "é suposto" seguida de verbo, reflete de modo claro a passiva idiomática *is supposed to*. Fora de qualquer dúvida está o facto de que o homem português residente na pátria atualmente usa no seu discurso diário uma grande quantidade de estrangeirismos. O emigrês atualmente representa uma necessidade absoluta de comunicação, a língua franca que une emigrantes de diferentes dialetismos confrontados uns com os outros e com novos esquemas existenciais, solidificando-se a tal ponto que em falantes com fraca consciência linguística, se pode chegar a perder a noção da estrangeiridade do termo importado. Por outro lado, o emigrês depende inteiramente do condicionalismo das vagas migratórias, já que de modo geral transmite-se pouco por linha biológica, desaparecendo com a segunda ou, quando muito, com a terceira geração e apenas sendo aprendido e ampliado por cada vaga de recém-chegado, como o autor João Maguejo faz questão de enfatizar, usando as palavras do narrador, no capítulo final: "Eu agora já falo um bocado em glês, mas é em português que melhor me entendo, a minha Maria, que foi cá criada fala português cheio de erros, a criação dos putos mais novos, muitos já nem sequer intendem a nossa língua". (Magueijo, 2017, p.259).

Referências

Gonçalves (2009). E-dicionário de termos literários. [Cons.on line] 1/9/2021.

Vilhena, M.C. *O falar do emigrante português em França*. Arquipélago. Vol.III, pp. 95-97.

Dias Mayone, E. (1989). *Falares emigreses-uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa. Biblioteca Breve.

Magueijo, J. (2017). *Olifaque*. *Uma farsa em emigrês*. Lisboa. Clube do autor.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

O mundo de expressão portuguesa no Festival de Cinema de Avanca: encontro de mundos

The Portuguese-speaking world at the Avanca Film Festival: gathering of worlds

António Costa Valente[1] [0000-0001-8089-315X], Cláudia Ferreira[2] [0000-0003-3161-3670], Cláudia Martins[3,4] [0000-0002-3388-2340]

amvalente@ualg.pt, claudia@ua.pt, claudiam@ipb.pt

[1]Universidade do Algarve/CIAC-UALG, Portugal.

[2]Universidade de Aveiro/CLLC-UA, Portugal.

[3]Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

[4]CEAUL-GI6, Universidade de Lisboa, Portugal.

Resumo. O Festival de Cinema de Avanca festejou em 2021 o seu 25.º aniversário, uma existência resiliente, repleta de encontros, amizades, aventuras e muitos filmes. O cinema como 7.ª arte sempre se assumiu como um espaço e tempo de encontro(s), baseado na ideia de que a imagem em movimento era entendida como uma linguagem comum, o que alguns autores designam como esperanto visual (e.g. Brant, 1984 cit. Gottlieb, 2008; Detwieler, 2007). Durante os seus 25 festivais, o Avanca viajou por todo o mundo, mas entre estas viagens pretendemos incidir sobre o mundo de expressão portuguesa, a língua que ainda nos une a África, América do Sul e Ásia. A partir destas viagens, o Avanca começou a desenhar uma trajetória de coprodução de filmes, especialmente de documentários, em que os falantes de português dos quatro continentes se muniam de um passado comum e escreviam histórias sobre o presente e eventualmente o futuro. São exemplo desta convergência os documentários: "Sobre sonhos e liberdade" (Francisco Colombo e Marcia Paraiso, 2020); "Pretu Funguli" (Costa Valente e Monica Musoni, 2019); "Sonho longínquo no Equador" (Hamilton Trindade, 2017). Com base numa breve caracterização destes filmes, temos por objetivo refletir sobre a unidade, diversidade e identidade das nossas línguas, histórias e culturas que o cinema permitiu congregar no espaço-tempo de Avanca, freguesia de Estarreja, Aveiro, representado como epicentro de encontros multiculturais. Três documentários que permitem refletir sobre a forma como estes podem contribuir para a unidade diversa e multicultural que subjaz ao mundo de expressão portuguesa.

Palavras-Chave: cinema, filmes documentários, Festival de Cinema de Avanca, mundo de expressão portuguesa, multiculturalidade.

Abstract. The Avanca Film Festival celebrated its 25th anniversary in 2021, a life defined as resilient, full of gatherings, friendships, adventures and many films. Cinema as the 7th art has always come forward as a space and time for gathering(s), based on the idea that the moving image is understood as a common language, which some authors have named a visual Esperanto (e.g. Brant, 1984 cit. Gottlieb, 2008; Detwieler, 2007). Throughout its 25 festivals, the Avanca has travelled around the world, but among these journeys we aim to focus on the Portuguese-speaking world, the language that still unites us to Africa, South

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

America and Asia. From these journeys, the Avanca designed a coproduction approach, particularly of documentary films, where Portuguese speakers from the 4 continents would make use of their common past and write stories about their present and eventually future. Examples of these crossroads are the documentaries "On dreams and freedom" (Francisco Colombo and Márcia Paraíso, 2020), "Pretu Funguli" (Costa Valente and Monica Musoni, 2019) and "Distant dream in the Equator" (Hamilton Trindade, 2017). Following a brief characterisation of these films, we intend to reflect upon the unity, diversity and identity of our languages, histories and cultures that cinema has allowed to amass in the space-time of Avanca, Estarreja, Aveiro, representative of the epicentre of multicultural gatherings. Three documentaries that allow us to reflect on how they can contribute to the diverse and multicultural unity that underlies the Portuguese-speaking world.

Keywords: cinema, documentary films, Avanca Film Festival, Portuguese-speaking world, multiculturality.

1 Introdução

Nascido em 1997, o "AVANCA – Encontros Internacionais de Cinema, Televisão, Vídeo e Multimédia" tem acontecido ininterruptamente ao longo destes últimos vinte e cinco anos, sempre nas derradeiras semanas de julho e sempre em Avanca. Este festival surgiu claramente marcado com a intenção da complementaridade, da perceção da atualidade e da construção de um espaço onde o "cinema" é mote para a construção de 10 dias de um inevitável grande "jogo".

É neste contexto que pretendemos abordar e refletir sobre a unidade, diversidade e identidade das línguas, histórias e culturas que o cinema permitiu congregar no espaço-tempo de Avanca, freguesia de Estarreja, Aveiro, representado como epicentro de encontros multiculturais. Este objetivo será materializado com base na caracterização de três documentários que resultaram da coprodução entre Portugal e outros países de expressão portuguesa, mas de culturas distintas, provenientes da América do Sul, de África e da Ásia. Um outro ponto em comum reside no facto de estes filmes terem 'nascido' dos "workshops" que têm sido uma constante na vida do AVANCA.

Este artigo vai, assim, estruturar-se em três pontos fundamentais: uma panorâmica histórica do festival, onde apresentamos os aspetos fulcrais no desenvolvimento do AVANCA, à qual se segue uma caracterização dos "workshops" e a sua pertinência para os documentários em análise. Por fim, dedicamos o ponto 4 a uma abordagem mais aprofundada dos filmes que integra não só a visão da organização do festival face aos mesmos, mas essencialmente a perspetiva e motivação dos realizadores.

2 Uma panorâmica histórica do AVANCA

O AVANCA desenhou-se numa perspetiva de construção diversa e entrincheirada nas condições locais. A dinâmica muito própria do Cine-Clube de Avanca (CCA) esteve naturalmente na génese das escolhas que foi necessário definir e assumir no desenho do Festival. Com cerca de quatro décadas de intensa atividade, o CCA teve sempre um forte pendor ativo nas componentes de formação e produção que se complementam em toda a atividade de exibição.

O festival AVANCA construiu-se de forma muito natural entre estes dois grandes blocos: a competição de filmes e o espaço dos "workshops" que, com o tempo, resultou na produção de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

novos projetos e filmes. Pelo AVANCA passam longas e curtas-metragens de ficção, animação, documentários e obras experimentais e multimédia.

Propositadamente, este não é um festival de "nicho", não se revê entre os temáticos e os especializados. No AVANCA, a razão para exibir um filme é porque o júri de seleção considerou que a obra tem qualidade, pertinência e fulgor criativo. Como resultado, variadíssimos filmes exibidos ou premiados em Avanca têm tido brilhantes carreiras internacionais em festivais e na exibição comercial.

Em 2009, o festival lançou a experiência e, em 2010, avançou com o Prémio Estreia Mundial, iniciando um percurso inovador e reafirmante da personalidade do evento.

A competição Estreia Mundial é única no nosso país e só foi possível porque Avanca passou a ser um ponto de passagem de autores e filmes inéditos com grande qualidade, tornando-se no festival português com a maior percentagem de filmes mundialmente inéditos que aqui encontram a sua primeira exibição.

Em 2010, candidataram-se ao Prémio e foram selecionados 30 filmes, dos quais 5 longas-metragens e, em 2019, foram selecionados 36 filmes em estreia mundial. Alguns destes filmes transformaram-se em presenças obrigatórias de festivais de todo o mundo. Um cinema de estreia, mas sobretudo uma preocupação pelo cinema de qualidade.

A competição Avanca iniciou-se com 5 curtas-metragens e hoje reúne cerca de 30 filmes, objeto de uma pré-seleção. A "[s]ua consolidação levou à instauração da mostra competitiva, em 2000, na quarta edição do Festival, com vistas a abrir espaços para jovens realizadores e produtores da região" (Martins et al., 2017, p. 851).

Foi sobretudo após o festival de 2007 que a competição Avanca começou a ter um significativo número de filmes portugueses inscritos e selecionados. Foram exibidas duas longas-metragens produzidas na região, o que parece espelhar a dinâmica que o festival tem imprimido junto dos novos talentos. Em 2020, foram três longas-metragens nesta competição. Estes filmes são obras de produção ou autoria da região à volta de Avanca e a competição parece estar a transformar-se numa montra preferencial deste cinema de proximidade.

Aglutinador e motivador de uma produção crescente, esta competição cresce ano após ano e perfaz um caminho novo na dinâmica da produção/divulgação do cinema português. Relevante sem paralelo para o cinema desta região, o AVANCA confirma e fortalece o relevo criado ao longo dos anos no contexto do cinema português.

Entre a Competição Avanca, os filmes portugueses em estreia na competição internacional e o "Panorama do Cinema Português", um forte conjunto de exibição fílmica participa ativamente neste processo de constante construção do nosso cinema.

Em 2010, o AVANCA iniciou uma competição de *trailers* de filmes, que veio a premiar uma obra portuguesa. Pela primeira vez, os trailers chegaram ao espaço dos festivais de cinema.

Aproveitando a crescente presença de diretores de festivais de cinema de vários países do mundo, que por altura do AVANCA assistem às exibições do festival, tem sido possível programar a exibição de cinema português noutros países. Estas mostras de cinema português multiplicam-se e foram acontecendo em países como o Brasil, Bélgica, Bielorrússia, Bósnia e Herzegovina, Cazaquistão, Croácia, Cuba, Espanha, França, Grécia, Guiné-Bissau, Itália, Japão, Letónia, México, São Tomé e Príncipe, Taiwan e Timor Loro Sae.

Entretanto, o festival foi estreitando parcerias com festivais da Europa (Áustria, Bulgária, Croácia, Espanha, França, Itália, Reino Unido, República Checa, Turquia e Ucrânia), África (África do Sul, Marrocos e São Tomé e Príncipe), América (Brasil, EUA e México), para além da Ásia (Japão e Taiwan).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Estando o AVANCA crente de que o "cinema" não morre num único suporte físico, a competição internacional absorveu praticamente todos os suportes conhecidos em que foi possível produzir filmes, atribuindo-lhes espaços próprios que procuraram acompanhar as grandes divisões do mercado audiovisual.

O AVANCA foi, por isso, o primeiro festival que em Portugal aceitou exibir filmes em suportes vídeo, CDROM, DVD, DV, Blue-ray e internet (*web movies*, *videoblogs*, entre outros). Em 2004, foi um dos primeiros festivais na Europa e o primeiro em Portugal a exibir filmes num telemóvel. Tratou-se da exibição da série portuguesa de animação "Histórias a Passo de Cágado", de Artur Correia, que assim marca o AVANCA como primeiro festival de cinema a exibir produção europeia em telemóveis. Nesta procura de acompanhar a dicotomia filme|tecnologia, em 2018 o festival abriu um novo espaço competitivo para os filmes VR de 360º, uma procura abrangente que não parece ficar só pelos suportes do cinema.

A participação de Avanca no contexto internacional do cinema e dos audiovisuais parece enquadrar-se no que a organização diz ser "(…) dever de uma presença ativa que se procura não descurar dentro de um espírito independente, multiculturalista e pulverizado nas direções do desejo. No AVANCA falamos de cinema na exata medida em que o procuramos ver e o desejamos construir" (Cine Clube de Avanca, 2021).

O Festival de AVANCA, com o passar dos anos, parece afirmar-se como um dos festivais portugueses de cinema com mais participantes vindos do estrangeiro, numa preocupação de juntar autores, filmes e culturas. Segundo a organização, "[e]m 2019, o festival recebeu 322 participantes de 49 países, aos quais se deve acrescentar Portugal com todos os seus participantes" (Cine Clube de Avanca, 2021). Acrescenta-se ainda que "[e]m Avanca, estiveram profissionais dos cinco continentes, marcando indelevelmente a vocação internacional deste evento anual, participado e propulsor de novos projetos, caminhos, encontros e futuros" (Cine Clube de Avanca, 2021).

3 Dos "workshops" à produção de cinema

Desde a sua primeira edição, o Festival AVANCA recebeu todos os anos grandes nomes do cinema e do audiovisual mundial, numa intervenção em espaços formativos. No festival, orientaram "workshops" o realizador holandês Jos Stelling, o jugoslavo Dusan Makavejev, os belgas Jaco van Dormael, Jean-Jacques Andrien, Peter Brosens, Wim Vandekeybus e Jan de Coster, o macedónio Svetozar Ristovski, o iraniano Ebrahim Forouzesh, os espanhóis Xavier Villaverde, Àlex Lora, o argentino Juan Solanas, o austríaco David Haneke, o finlandês Mika Taanila, o húngaro Szabolcs Hajdu, o marroquino Ahmed Boulane, a franco-suiça Ursula Meier, os alemães Veit Helmer e Toke Constantin Hebbeln, o russo Mickail Segal, a uruguaia Beatriz Flores Silva, o estoniano Tanel Toom, o palestiniano Michel Khleifi e os estadunidenses Joe Davidow, Jessica Woodworth, David Jakubovic e Jeff Burr, os realizadores de animação canadianos Co Hoedeman, Pierre Hébert, o dinamarquês Jannik Hastrup, os belgas Gérald Frydman, Silvia Defrance e Picha, os alemães Andreas Hykade e Vuk Jevremovic, o estadunidense Bob Balser, os estonianos Rao Heidmets e Riho Unt, o nipo-americano Jimmy Murakami, os australianos John e Mark Lycette, o russo Konstantin Bronzit, o inglês Dane Watkins, o francês Yann Jouette e o polaco Peter Kaboth, as atrizes espanhola Assumpta Serna, alemã Hanna Schygulla, cubana Alicia Bustamante, canadiana Fiona Gordon e holandesas Sylvia Kristel e Tamar van den Dop, os atores belgas Dominique Abel, Harry Cleven, italiano Alfredo Cavazzoni e inglês Scott Cleverdon, os argumentistas francês Emmanuel Oberg, estadunidense Linda Seger e neozelandês Michael

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Heath, os documentaristas russo Pavel Medvedev, argelino Malek Bensmail, alemão Jan Arnold, sérvio Goran Radovanovic, camaronesa Osvalde Lewat, lituano Romas Lileikis, suíça/belga Floriane Devigne e mexicana Alejandra Islas, os professores francês Pierre Barboza, estadunidense Dave Master, o alemão Christian Hossner e o espanhol Bienvenido León, o compositor tunisino Hamadi Bem Othman, os produtores espanhóis Pancho Casal, Enrique Nicanor e Manuel Cristobal, o estadunidense John Maass, o belga Rudolf Mestdagh, o alemão Jurgen Lossau, o holandês Ruud den Drijver os produtores multimédia espanhóis Beatriz Legerén Lago, Valentin Bros e italiano Iginio Straffi, o agente artístico francês Raphaël SaintVincent, o desenhador francês de "storyboards" Louis de Rancourt, os diretores de fotografia inglês David Johnson, espanhol Hans Burmann, lituano Rimvydas Leipus e estoniano Urmas Jõemees, o videasta francês Pascal Lievre, o especialista em efeitos especiais inglês Colin H. Arthur, os editores espanhol Tirso Nohales e italiano Roberto Schiavone, o design de som holandês Marco Vermaas, o fotógrafo alemão Jochen Dietrich, a especialista de som belga Marie-Jeanne Wyckmans, o animador estadunidense John Ramirez, o cenógrafo espanhol Felix Murcia, a especialista espanhola de direitos audiovisuais Cayetana Mulero, os *designers* multimédia noruegueses Margaretha Andreassen e Eric Wood, espanhóis Daniel Fumero e Vanessa Bocanegra.

De Portugal, orientaram "workshops" a atriz Maria d'Aires, os produtores Henrique Espírito Santo, Maria Antónia Seabra e Sério Fernandes, os realizadores Lauro António, Joaquim Pinto, Manuel Mozos, João Salaviza, Miguel Marques, Fernando Augusto Rocha, o fotógrafo Aníbal Lemos, o diretor de fotografia Francisco Vidinha, o diretor de som Vasco Pimentel e os realizadores de animação Francisco Lança, Mário Jorge, Sérgio Nogueira, Vítor Lopes, Carlos Silva, o crítico João Antunes, a académica Josélia Neves, o especialista em 3D Marco Neiva, entre outros.

Ocupando os dias do festival, em cada ano, os "workshops" especializados transformam-se na marca fundamental deste evento. Em grande parte, a razão residiu no facto de serem convidados nomes que o festival considerou fundamentais na construção da história contemporânea da ficção, da animação e do documentário. Os orientadores, vindos dos 5 continentes, trouxeram culturas diversas, outros modos de olhar o movimento das imagens, além de "janelas" inesperadas, alternativas, quase invisíveis.

Como refere o festival,

> [d]e todos os orientadores se conhece a obra fílmica, o pensamento dado ao prelo, a dedicação exemplar à profissão. O prazer de descobrir sensibilidades únicas, opções inteligentes, riscos corajosos, empenho pessoal desmedido, são condição convicta para um convite que implica uma descoberta quase total. Os participantes do AVANCA têm a oportunidade de conhecer a obra dos seus orientadores de uma forma quase interativa, interpelando o autor sem barreiras, co-analisando com tempo e com o melhor acompanhamento. Pretende-se que a proximidade permita o melhor caminho para a descoberta. (Cine Clube de Avanca, 2021)

Sendo o AVANCA tradicionalmente um espaço de descoberta de novos talentos, tem sido também um espaço de afirmação da produção portuguesa. Como afirma o festival, "[d]escobrir, testar, criar, aprender, são dados de um jogo que anualmente colocam em Avanca um início de fim imprevisível, mas cada vez mais confiante" (Cine Clube de Avanca, 2021).

Na edição do Festival de 2003, a longa-metragem "Ruptura" de Miguel Marques, exibida a concurso, tinha sido iniciada um ano antes num dos "workshops" do AVANCA'2002. A curta-

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

metragem de animação 3D de Cláudio Jordão e Nelson Martins, "Conto do Vento", nasceu num "workshop" orientado pelo realizador estadunidense Jeff Burr. Este filme é um dos filmes da animação portuguesa mais premiado de sempre (24 prémios).

Em 2012, perante o que estava a acontecer ao cinema português, no AVANCA 2012, Luís Diogo reuniu durante o festival condições para iniciar a rodagem da sua primeira longa-metragem de ficção. "Pecado fatal" chegou aos cinemas de todo o país durante o ano de 2014. Segundo o ccavanca.blogspot.com, "[i]ntegrando o TOP 10 dos filmes da Lusofonia, em 2014 esta longa-metragem de ficção foi o filme português mais premiado em festivais de cinema no estrangeiro".

Adquirido por uma multinacional estadunidense, "Pecado fatal" tem estado em múltiplas exibições, nomeadamente em canais televisivos de cinema, legendado e dobrado em variadíssimas línguas. Tendo sido exibido na RTP2, "o filme chegou ao Youtube e transformou-se num sucesso de visualizações e comentários" (Cine Clube de Avanca, 2020b).

Em 2016, Luís Diogo filma no festival AVANCA a sua segunda longa-metragem que se viria a transformar no filme mais premiado de sempre do cinema nacional.

Estes são alguns exemplos de muitos outros que resultaram em novos filmes e autores para uma crescente cinematografia em língua portuguesa.

De um modo natural, os "workshops" do início do festival passaram, sobretudo após 2016, a ter um enquadramento mais claro de produção fílmica. Se os filmes já anteriormente referidos são marcas importantes na concretização deste objetivo, mais evidente parece ter-se tornado com o anúncio pela organização das "OFICINAS DE CRIAÇÃO FILMICA", apresentadas como "Um espaço de WORKSHOPS onde se filma, onde se trocam e praticam ideias. Um espaço para terminar filmes, para fazer RESET e iniciar novos e grandes projetos!" (Cine Clube de Avanca, 2017b).

4 Uma trajetória de coprodução de filmes em língua portuguesa

Se a transfronteiralidade tem sido um paradigma do evento, também ela se elenca nas características que marcaram a necessária passagem à produção de filmes. Pelo festival AVANCA foi-se construindo uma preocupação por coproduzir, seguindo a intenção de o evento ser sempre um ponto de encontro, preocupado em reunir e juntar. Coproduzir foi assim uma via a marcar a filmografia que, nestes 25 anos de festival AVANCA, sempre esteve muito presente.

Paralelamente, dando especial atenção ao cinema português, o cinema de produção lusófona passou a ser uma trajetória natural desta crescente produção. De entre as obras elaboradas, um particular relevo teve a coprodução de documentários entre quatro países, de entre os que têm a língua portuguesa como idioma oficial. São obras cinematográficas de longa duração, onde um passado muito próximo sempre parece estar presente.

Na confluência das margens do Atlântico, estes filmes encontram na língua comum, mas também na sua diversidade natural, um primeiro e fundamental laço de proximidade. Será esta proximidade que marca cada uma destas três coproduções que, embora diferentes, muito têm em comum.

Neste contexto, selecionámos os documentários "Sobre sonhos e liberdade" (Francisco Colombo e Marcia Paraiso, 2020), "Pretu Funguli" (Costa Valente e Monica Musoni, 2019) e "Sonho longínquo no Equador" (Hamilton Trindade, 2017).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

4.1 O filme "Sobre sonhos e liberdade"

Marcia Paraiso esteve no Festival AVANCA em várias ocasiões e, neste festival, foi distinguida em 2016 com a sua longa-metragem de ficção "Lua em Sagitário", uma coprodução entre o Brasil e a Argentina. No ano seguinte, integrou as "Oficinas de Criação Fílmica" do festival, orientando uma oficina de guião. Na mesma edição, Ralf Tambke, diretor de fotografia do filme, dirigiu uma oficina de técnicas de iluminação para cinematografia digital.

Também Francisco Colombo tem uma assinalável presença no festival AVANCA, onde várias das suas curtas-metragens foram exibidas. Tendo nomeadamente participado na organização do festival, numa das edições, Francisco Colombo foi sempre o eixo do processo de coprodução do documentário "Sobre sonhos e liberdade".

Com autoria de guião documental de Marcia Paraiso e de realização conjunta da própria Marcia Paraiso com Francisco Colombo, o filme é uma coprodução entre Portugal e o Brasil. Pelo filme passam as marcas indeléveis da escravatura e da sua abolição no Brasil em 1888, mas também das décadas anteriores onde um histórico está repleto de conflitos e fortes tensões. Os escravos, os seus proprietários, os abolicionistas e a sociedade brasileira são referência sempre presente no filme.

A produção do documentário "Sobre sonhos e liberdade" afirma que o filme:

> (…) mostra-nos na Bahia – Brasil – especialmente na região das antigas grandes propriedades açucareiras do Recôncavo Baiano, que chegou a reunir 70 mil escravos, como as experiências de escravidão se projetaram sobre o quotidiano de ex-escravos no pós-abolição, influenciando culturas, escolhas e projetos de liberdade. Como se desencadeou, de fato, todas as esperanças de negros e mestiços que emergiram da escravidão em busca de igualdade e cidadania. Um comparativo sobre os sonhos do momento da liberdade e o que se construiu e se consolidou através dos tempos. Como vivem hoje os descendentes da escravidão na Bahia e como se organiza a região que mais concentrou engenhos e trabalhadores escravos no estado. (Cine Clube de Avanca, 2020a)

Com o fim da escravatura, não se extinguiram os conceitos que mantêm uma hierarquia social e as suas políticas de controlo. Apesar de o fim da escravatura significar, para os cidadãos libertados, o começo da liberdade de trabalhar onde puderem escolher, de ter a opção religiosa que quiserem, de ter a possibilidade de terem terra ou o seu acesso, a exclusão racial começou por esta altura a delinear-se.

Este filme, como diz a produção, "propõe reforçar o que era almejado e recortar o que foi conquistado através desses 127 anos de abolição da escravatura e, de certa forma, funcionar como uma ferramenta de crítica e de discussão sobre o conceito de liberdade e os sentidos da sonhada igualdade" (Cine Clube de Avanca, 2020a).

4.2 O filme "Pretu Funguli"

Informa a produção que "Pretu Funguli é uma expressão do crioulo utilizada com um sentido discriminatório. Um termo recuperado pelo artista plástico guineense Nú Barreto, já com uma vasta produção e projeção internacional, que o transformou num conceito plástico" (Cine Clube de Avanca, 2019).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

É um documentário coproduzido entre Portugal e a Guiné-Bissau, mas com filmagens também no Brasil (cidade de Vitória), Macau e Paris, onde o artista vive e trabalha. O filme é um percurso entre geografias, um processo criativo e os conflitos e as vivências do artista que tem na capital francesa o seu espaço, mas na Guiné-Bissau a força das suas origens.

Um documentário "que nasce entre as cores, os traços, os desejos e os riscos de um pintor que o não poderia ter sido" (Cine Clube de Avanca, 2019), como referem os realizadores numa nota de produção.

Nú Barreto, sendo o artista plástico da Guiné-Bissau com maior presença internacional, fruto de viagens que o levam constantemente entre pontos longínquos da terra, viaja continuamente entre os tempos dos valores e crenças da sociedade Bissau-guinense, onde nasceu e cresceu, e a itinerância física que a arte contemporânea implica.

Nascido em São Domingos, a norte da Guiné-Bissau, Nú (Manuel) Barreto trabalhou alguns anos em fotografia antes de se dedicar em pleno à pintura, onde tem marcado um percurso singular. Declara o artista que:

> Ninguém é insensível ou indiferente às diferenças. Cor Pretu Funguli (funguli preto) teve as suas raízes numa fonte de sofrimento profundo e inegável, tornou-se intransitável diária, infeliz invisível. A pobreza e a miséria são decisivas e fatal no nascimento desta fina e transparente cor plena de injustiças e sofrimento. (Cine Clube de Avanca, 2019)

Uma cor que passou do orgânico para a tela. Funkula, de origem Mandinga, foi adaptada para crioulo passando a Funguli. Descreve o estado da pele, uma pele esbranquiçada, seca e desidratada mas que esconde um outro sentido, um outro significado no crioulo – a distinção de classes: é pobre, não tem meios, não tem qualidade, serve para rebaixar alguém de uma condição inferior, em contraposição a "Guitons" (alta sociedade) – "Um pigmento cheio de sentido, cheio de razões para existir mas sobretudo para combater" (Cine Clube de Avanca, 2019), diz Nú Barreto.

Como se pode priorizar as artes plásticas num país onde a principal preocupação é a subsistência, a dignidade e o direito à vida? Um filme pleno de interrogações que aproxima a Guiné-Bissau e Portugal num contexto onde a arte reflete e bebe da vida.

Tendo sido uma aposta clara de Monica Musoni, este filme por si planeado e sempre reescrito, teve uma realização conjunta e uma extensa participação de personalidades da arte que marcam proximidades e distâncias entre a África e a Europa. Um filme onde outras línguas surgem, nomeadamente o crioulo, mas onde a língua portuguesa está continuamente presente, sobretudo enquanto mãe da construção do puzzle emocional do pintor.

O filme é uma coprodução entre Portugal, Guiné-Bissau e a Bélgica.

4.3 O filme "Sonho longínquo no Equador"

Hamilton Trindade é um jovem santomense que deixou a sua ilha para estudar em Portugal. Iniciou-se numa escola agrícola onde os segredos da natureza o aproximavam da sua luxuriante terra natal. Mas o ensino superior chegou com as novas tecnologias, a comunicação e, surpreendentemente, novos projetos.

Primeiro foi um canal *web* de televisão. Procurava por ali estabelecer uma ponte entre o país onde agora vive e a sua terra onde ficaram familiares, amigos, memórias e sobretudo afetos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

No seu canal, passou a poesia de São Tomé e Príncipe (STP), entre a cultura, as notícias, as personalidades e o que de STP quis abordar.

Depois veio o cinema. Em STP, primeiro exibiu a itinerância da primeira longa-metragem do cinema de animação português "Até ao Tecto do Mundo", depois iniciou a rodagem e a realização deste filme "Sonho longínquo no Equador".

Pelo meio, um novo projeto, a concretização do primeiro festival de cinema do seu país. Nascido "São Tomé Festfilm", este evento levou às ilhas o cinema de todo o mundo. Construído numa parceria nascida no Festival AVANCA, este evento teve já quatro edições e numa delas foi possível exibir o filme "Sonho longínquo no Equador".

Desta obra documental, de coprodução lusófona, participam jovens intervenientes das duas ilhas de STP, cujos nomes aqui registamos: Jucilene Oliveira, Idkger Cosme, Jorcelina Correia, Marcelo Boa Esperança, Egino Santiago e Demostenes Cravide.

Segundo a produção:

> Em São Tomé e Príncipe, jovens com vivências socialmente diferentes têm um sonho em comum: estudar, conseguir concluir os estudos e arranjar um emprego. Mas cada um deles, devido ao seu contexto social, enfrentou dificuldades para atingir os seus objetivos e sonhos de vida. Ao conhecer as suas dificuldades, procura-se perceber como encaram o futuro a cada dia que passa. Afinal, os sonhos são para se cumprir… (Cine Clube de Avanca, 2017a)

Um documentário geracional, de anseios, mas também de afirmação.

4.4 Os três documentários

Em comum, todos os três documentários passaram pelo Festival de Cinema AVANCA enquanto projeto em desenvolvimento e voltaram a ele para a sua estreia no grande ecrã.

Desenvolvidos em etapas diversas, cujos realizadores foram participantes das "Oficinas de Criação Fílmica", estas obras tiveram na ferramenta estruturante e aglutinadora "coprodução" a forma de concretização escolhida.

Faladas em língua portuguesa, algumas vezes a introdução de uma língua estrangeira justificou a utilização de legendas para a perceção do todo da obra, algo que complexifica o universo linguístico destas narrativas e que decorre da componente multicultural que os intervenientes partilham parcialmente com culturas não lusófonas ou mistas.

Por outro lado, a dinâmica de divulgação de cada um destes filmes obrigou ainda à materialização de outras versões em línguas estrangeiras, sempre a partir da versão inicial em língua portuguesa (som e créditos originais e eventuais legendas em português). O processo de internacionalização tem, assim, um ponto de partida em língua portuguesa e uma perspetiva lusófona sobre o mundo e o pensamento. Esta fase de tradução audiovisual é aliás coordenada pelo Cine-Clube de Avanca, que também assegura a divulgação dos filmes junto de outros países e culturas.

Por fim, saliente-se que as dimensões sociais, políticas e culturais são abordagem comum, mas também muito diferenciada em cada um dos documentários. Entre todos, um espaço "multi" parece existir entre todas as interrogações, posicionamentos e diversidade contextual, apesar da língua em comum. Estamos assim num espaço-tempo que, apesar de encontro, está longe da ideia de linguagem universal/comum do cinema, a que alguns autores se referiram outrora como um esperanto visual (e.g. Brant, 1984 cit. Gottlieb, 2008; Detwieler, 2007).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

5 Considerações finais

Três documentários, exibidos e fortemente alicerçados no Festival de Cinema AVANCA, são estudo de caso para percecionar o encontro de mundos neste festival com 25 anos de historial.

Uma abordagem ao seu contexto, estrutura e linhas diretoras que passam por uma intencionalidade de se construir como ponto de encontro e espaço de confluência do cinema, dos seus autores, obras e projetos.

Dez dias num ano que não se bastam por si enquanto encontro. Ao promoverem projetos, reunindo vontades e dispor de possibilidades, o AVANCA mostra-se como participante nos mundos que cada novo projeto e novo filme parece gerar.

Nos três documentários, de cada um dos mundos ficam reflexos comuns que se repartem pelo festival, mas também pela abrangência da língua portuguesa.

Um mundo que encontra no cinema uma expressão portuguesa, pela língua, mas também pela unidade diversa e multicultural.

Agradecimento

Os autores agradecem a cedência de documentação e a disponibilidade da organização do AVANCA, Encontros Internacionais de Cinema, Televisão Vídeo e Multimédia.

Referências

Cine Clube de Avanca. (2017a). *Dossier filme "Sonho longínquo no Equador"*. Avanca: Cine Clube de Avanca.

Cine Clube de Avanca. (2017b). *Oficinas de criação fílmica | creative film workshops 2017*. Acedido em 04-10-2021. Disponível em: https://avanca.com/?q=pt/node/336

Cine Clube de Avanca. (2019). *Dossier filme "Pretu Funguli"*. Avanca: Cine Clube de Avanca.

Cine Clube de Avanca. (2020a). *Dossier filme "Sobre sonhos e liberdade"*. Avanca: Cine Clube de Avanca.

Cine Clube de Avanca. (2020b). *Filme "Pecado fatal" supera as 3 milhões de visualizações*. Acedido em 04-10-2021. Disponível em: https://ccavanca.blogspot.com/2020/04/filme-pecado-fatal-supera-as-3-milhoes.html

Cine Clube de Avanca. (2021). *Dossier 25º Festival de cinema AVANCA*. Avanca: Cine Clube de Avanca.

Detwieler, C. (2007). Seeing and believing: Film theory as a window into a visual faith. In Johnston, R. (Ed.), *Reframing Theology and Film: New Focus for an Emerging Discipline* (pp. 29-50). Michigan: Baker Academy.

Gottlieb, H. (2008). Screen Translation. In Schjoldager, A., Gottlieb, H., & Klitgard, I. (Ed.), *Understanding Translation* (pp. 205-245). Dinamarca: Academíca.

Martins, A., Valente, A., Ribeiro, J. & Viana, C. (2017). Confluências entre realização cinematográfica, educação e investigação: os casos da Ao Norte e Avanca, em Portugal. In F. Miranda, G. Vicci & M. Ardanche (Orgs.), *Atas de I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual* (pp. 848-854). Uruguai: [s.n.]. ISBN: 978-9974-0-1546-3

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Redução vocálica em português europeu: Um processo em declínio? Variedades europeias e não europeias do português em rota de aproximação (*)

Vowel reduction in European Portuguese: An evanescent process? European and non-European Varieties of Portuguese on an approximation route

João Veloso[orcid.org/0000-0002-5070-8838]

jveloso@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal

Resumo. A principal característica fonético-fonológica que delimita as variedades europeias do português opondo-as às variedades não europeias é a redução átona. Neste trabalho, são analisadas algumas evidências que sugerem que este processo fonológico estará, atualmente, numa fase de retrocesso: neologismos e pseudopalavras processadas enquanto neologismos não sofrem a redução átona de forma tão sistemática quanto formas menos recentes. Estes dados são interpretados como indício de que a redução átona estará a perder produtividade enquanto processo fonológico no português europeu contemporâneo, o que nos permite antever uma reaproximação fonética e fonológica entre o português europeu e as restantes variedades da língua.

Palavras-Chave: Vocalismo, Redução do Vocalismo Átono, Apagamento vocálico, Ritmo silábico/acentual, Variedades do português.

Abstract. The main phonetic-phonological feature that marks the boundary between European and non-European varieties of Portuguese is unstressed vowel reduction. In this study, we shall analyse some evidence suggesting that this phonologial process is undergoing some lack of productivity: neologisms and pseudowords processed as neologisms do not undergo vowel reduction so systematically as older forms do. These data will be analysed as a clue of the decline of vowel reduction in the phonology of European Portuguese. This makes it possible to foresee the mitigation of phonetic/phonological distance between European and non-European varieties of Portuguese.

Keywords: Vocalic systems, Unstressed Vowel Reduction, Vowel Deletion, Stress- and Syllable-Timed Languages, Varieties of Portuguese.

1 Introdução

Uma das características fonético-fonológicas que, de acordo com as descrições do português, contribuem de forma mais evidente para a diferenciação das variedades europeias do português

(*) Investigação financiada pela **Fundação para a Ciência e a Tecnologia** através do financiamento atribuído ao Centro de Linguística da Universidade do Porto (FCT-CLUP UIDB/00022/2020) e pela **Fundação Calouste Gulbenkian** através do Projeto "O Português é uma Língua Pesada?" contemplado pelo Programa Gulbenkian de Língua e Cultura Portuguesas (Projeto FCG-PGLCP065/207457).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

contemporâneo relativamente às outras variedades da língua é a *redução átona* (Mattos e Silva 2013: 149; A. Andrade 2020: 3304), por sua vez relacionável com uma outra propriedade do português europeu contemporâneo (PEC) que é a sua possível inserção, no âmbito da dicotomia de Pike (1945), nas chamadas "línguas de ritmo acentual" (por oposição às "línguas de ritmo silábico") (Major 1981; 1985; Pamies Bertrán 1999; P. Barbosa 2000; Frota, Vigário & Martins 2002).

No presente artigo, o nosso propósito central consiste em examinar a possibilidade de a redução átona se encontrar provavelmente, no estádio atual da língua, numa eventual fase de regressão em termos da sua produtividade no sistema fonológico. Se esta hipótese se verificar, poderemos vir a interpretá-la como um indício interessante de que, neste ponto pelo menos, as diversas variedades nacionais do português estarão a aproximar-se fonética e fonologicamente entre si (tendo em conta que, como dissemos de início, este processo fonológico, nas formas por que se manifesta no PEC, é assumido como idiossincrático e exclusivo dos dialetos europeus do português e, por conseguinte, como delimitador do PEC relativamente às restantes variedades da língua).

No texto, começaremos por ver (secção 2) alguns aspetos gerais da redução do vocalismo átono e das suas particularidades em português.

Na secção 3, deter-nos-emos sobre alguns indícios que sugerem que a redução átona estará provavelmente a regredir enquanto processo fonologicamente produtivo no português europeu contemporâneo. Os principais dados em que nos focaremos para explorar esta possibilidade provêm (i) da observação de certas formas neológicas do português, analisando diferenças no padrão de aplicação/inibição das regras da redução átona em formas pertencentes a estratos temporais distintos, e (ii) de dados experimentalmente induzidos num trabalho exploratório (Gomes 2021) em que procuraremos averiguar aspetos da produtividade do processo ao nível das representações fonológicas abstratas dos falantes nativos da língua (secção 3.1 do artigo).

A secção 4 será reservada para algumas considerações finais, ancoradas na discussão dos argumentos teóricos e dos dados apresentados ao longo das secções 2 e 3.

2 A redução do vocalismo átono em português

Na presente secção, faremos uma descrição estrutural sumária do processo da redução do vocalismo átono (RVA) em PEC, pondo em destaque, quando relevante, algumas das suas manifestações linguísticas que permitem relacionar as variedades europeias do português com outras línguas e com outras variedades do próprio português em termos da organização e da caracterização geral do sistema fonológico.

Além do processo de redução átona propriamente dito, referiremos nesta parte do texto dois outros tópicos que com ele se relacionam e que nos conduzem a uma contextualização mais ampla da RVA: o apagamento fonético de vogais átonas e a dicotomia "ritmo silábico/ritmo acentual".

Breve descrição estrutural da redução do vocalismo átono no português europeu contemporâneo

O processo fonológico regular do PEC habitualmente designado por *"redução átona"* (Veloso 2012: 241; 2013), *"redução vocálica"/"redução do vocalismo"* (J. M. Barbosa 1994: 164; A. Andrade 2020: 3306), *"redução do vocalismo átono"* (Mateus 1982: 207; Veloso 2012: 235; 2013; 2016), *"elevação e centralização/recuo das vogais átonas"* (Mateus 1982: 27, 28 ss.) ou, simplesmente, *"redução"* (Mateus & E. Andrade 2000: 34; Mateus et al. 2003: 1010; Veloso 2012; 2013; 2016) encontra-se exemplificado no Quadro 1. Trata-se do processo que dita que, num dado morfema do PEC, as respetivas vogais vejam a sua especificação fonética determinada pela posição tónica ou átona que ocupam dentro da estrutura interna da palavra: em posição tónica, as vogais realizam-se com graus de abertura superiores aos identificados em posição átona.

Exemplos frequentes deste processo são-nos fornecidos pela aplicação de regras de sufixação morfológica, que quase invariavelmente desencadeiam alterações da posição prosódica dos morfemas constitutivos das palavras. Para os efeitos do presente estudo, a reespecificação fonética da última ou única vogal da raiz derivacional em função da alteração da sua posição prosódica constitui um dado particularmente importante: exemplificando cabalmente o processo de RVA de que aqui nos ocupamos, tal vogal, ao "transitar" de uma sílaba tónica para uma átona, recua (para o eixo central, no caso das

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

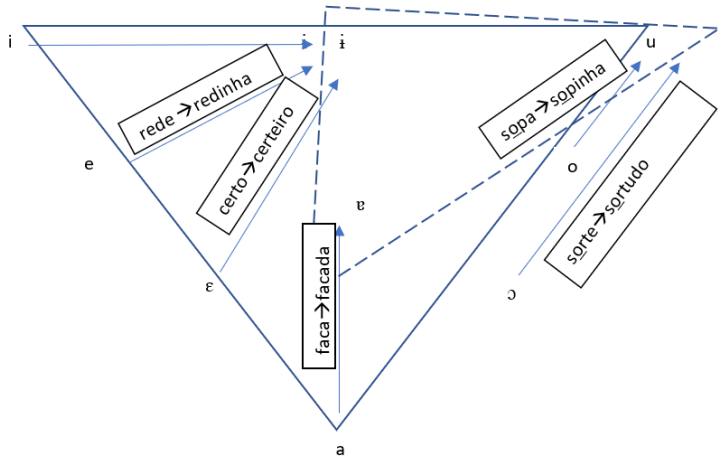
vogais palatais – exºs: *medo* [∀μεδυ] → *medroso* [μ1∀δ4οζυ]; *pedra* [∀πΕδ46] → *pedregulho* [π1δ41∀γυΛυ]; para posições ainda mais recuadas, no caso das labiais – exºs: *força* [∀φο4σ6] → *forçado* [φυ4∀σαδυ]; *porta* [∀πΟ4τ6] → *porteiro* [πυ4∀τ6φ4υ])[1], sofrendo adicionalmente um processo de elevação (vd., além destes mesmos, os exemplos do Quadro 1, bem como a Figura 1).

QUADRO 1. Alternâncias morfofonémicas do português que exemplificam o processo de redução átona em português europeu contemporâneo

	POSIÇÃO TÓNICA	POSIÇÃO ÁTONA
Vogais palatais	[ε]: *rede* [∀≥εδ1]	[1]: *redinha* [≥1∀διϑ6]
	[E]: *febre* [∀φΕβ41]	[1]: *febril* [φ1∀β4ι5]
Vogal central	[α]: *faca* [∀φακ6]	[6]: *facada* [φ6∀καδ6]
Vogais labiais	[ο]: *novo* [∀νοϖυ]	[υ]: *novidade* [νυϖι∀δαδ1]
	[O]: *rosa* [∀≥Οζ6]	[υ]: *roseira* [≥υ∀ζ6φ46]

A "movimentação" das vogais nas alternâncias de posição tónica/posição átona ilustrada no triângulo da Figura 1 mostra que as vogais resultantes do processo de redução átona ocupam um espaço articulatório mais restrito, isto é, mais *reduzido.* A figura (tal como o Quadro 1) não só põe em evidência a regularidade deste processo, como também nos permite melhor identificá-lo como um caso inserível nos processos de *redução vocálica* atestados, sob formas diversas, em muitas línguas do mundo. Com efeito, a RVA do PEC, nos termos sinteticamente expostos nesta parte da apresentação e exemplificados no material lexical e gramatical reunido nos parágrafos precedentes (vd. especialmente o Quadro 1), apresenta uma característica comum dos processos de redução vocálica que autores como, entre outros, Padgett & Tabain (2005) consideram essencial: a limitação qualitativa das vogais átonas ("*reduzidas"*) a um espaço mais confinado do espaço acústico-articulatório em função precisamente da sua realização em áreas mais exíguas da própria cavidade oral[2]. Esta característica acaba por determinar a existência de inventários vocálicos qualitativamente diferentes em posição tónica e em posição átona, sendo as vogais átonas também em número reduzido quando comparadas com as tónicas (cf., entre outros, A. Andrade 2020: 3204 ss.).

Figura 1. A redução do vocalismo átono em português europeu contemporâneo como uma redução qualitativa e quantitativa do inventário átono



[1] Como em trabalhos recentes sobre a organização do sistema vocálico do português e o funcionamento dos processos vocálicos da língua (Veloso 2012; 2013; 2016; 2019; 2021), adotamos neste texto como enquadramento teórico principal para a descrição das vogais do português o modelo da fonologia dos elementos (Schane 1984; Backley 2011), que concebe todas as vogais como a combinação de elementos de sonoridade/abertura ({A}) e elementos de tonalidade (palatalidade ({I}) e labialidade ({U})).

[2] "'Phonetic' vowel reduction refers to undershoot of vowel targets, due either to coarticulation or a tendency to centralize, or both. It is a gradient, subphonemic process, dependent on (at least) speech rate and register, stress, and segmental context. The result is a shrinkage of the overall vowel space." (Padgett & Tabain 2005: 14).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Redução vocálica do PEC, vogais centrais e apagamento vocálico nesta língua

Entre as consequências de processos como a RVA do PEC, encontra-se, nas línguas em que eles são atestados, a ocorrência, pelo menos no nível fonético, de vogais centrais não baixas e relativamente pouco especificadas em termos de propriedades fonéticas e fonológicas (entre outras designações, estas vogais são frequentemente referidas como "chevás" – cf., p. ex., Tranel (1987: 86), Catford (1988: 158), Dell (1992: *passim*), Spencer (1996: 29, 63, 227), Barry & Trouvain (2008: 350 ss.) ou Veloso (2010)[3]).

Neste aspeto em particular, o PEC não constitui exceção, pois o seu inventário vocálico contempla duas vogais com estas características, relacionadas de forma muito motivada com o processo de RVA: [6] e [1]. Estas vogais, praticamente circunscritas à posição não acentuada, correspondem respetivamente, na maior parte das suas realizações fonéticas, à redução de [a] (*casa* [∀καζ6] → *casinha* [κ6∀ζιϑ6]; *faca* [∀φακ6] → *facada* [φ6∀καδ6]) ou de [e]/[E] (*peso* [∀πεζυ] → *pesado* [π1∀ζαδυ]; *medo* [∀μεδυ] → *medroso* [μ1∀δ4οζυ]; *pedra* [∀πEδ46] → *pedrada* [π1∀δ4αδ6]; *certo* [∀∀σE4τυ] → *certeiro* [σ14τ6φ4υ]) (estes exemplos completam os contidos nas primeiras linhas do Quadro 1).

Conforme acima referido, a RVA impõe à fonologia do PEC a coexistência de dois subinventários vocálicos – um tónico *vs.* um átono – e a integração, no sistema vocálico (átono) da língua, das vogais centrais [6] e [1]. Além destas duas consequências da redução átona do PEC, este processo está ainda na origem de um outro processo fonético bastante sistemático: o frequente apagamento (fonético) das vogais átonas. Este fenómeno é ilustrado pelo elevado grau de frequência com que, sobretudo num registo rápido e coloquial[4], as vogais átonas são completamente elididas das produções fonéticas (Lacerda & Hammarströmm 1952: 131; Lüdtke 1953: 212; Companys 1954: 105; Strevens 1954; Mateus & Delgado-Martins 1982; A. Andrade 1994: 1; 2020: 3309-3310; Mateus & E. Andrade 2000: 18; Emiliano 2009: 5). Assim, o apagamento fonético das vogais átonas pode ser concebido como um passo subsequente do processo da RVA: depois de sofrerem uma diminuição da sua sonoridade (i. é, perda de abertura e, consequentemente, de proeminência fonética), as vogais átonas tornam-se especialmente vulneráveis do ponto de vista articulatório, a ponto de poderem ser completamente elididas no nível fonético. Este fenómeno encontra-se bem descrito nos estudos fonético-fonológicos do português europeu desde pelo menos os meados do século XX (cf. novamente, p. ex., os já citados estudos de Lacerda & Hammarströmm (1952), Lüdtke (1953), Companys (1954) ou Strevens (1954)). Aprofundando a compreensão do fenómeno, investigações anteriores têm inclusivamente proposto escalas decrescentes de probabilidade de apagamento (Lacerda & Hammarströmm 1952: 131; Lüdtke 1953: 212; Companys 1954: 105; Strevens 1954: 15; Mateus & Delgado-Martins 1982: 111 ss.; A. Andrade 1994: 1; Mateus & E. Andrade 2000: 18). De forma resumida, estes autores defendem que o processo se dá sobretudo em sílaba (átona) final, especialmente quando iniciada por consoante sem vozeamento, afetando diferentemente as distintas vogais envolvidas: [1] pode ser apagado praticamente sem qualquer restrição, seguindo-se-lhe [u]; [i] átono (encontrado sobretudo em posição pré-tónica) é, de entre as não acentuadas, a vogal que mais dificilmente se sujeita ao processo de apagamento fonético total, segundo A. Andrade (1994: 1). Transcrições fonéticas como as do Quadro 2 exemplificam este fenómeno.

[3] Em Veloso (2010), é feito um enquadramento terminológico e conceptual mais alargado da identidade entre "chevás", "vogais centrais" e "vogais reduzidas", termos nem sempre coincidentes entre si, de acordo com a revisão proposta no trabalho citado.

[4] O apagamento fonético das vogais átonas, com efeito, manifesta-se principalmente em registos de fala pouco formais e afasta-se da forma canónica das palavras que encontramos, p. ex., nas transcrições fonéticas apresentadas por alguns dicionários gerais da língua (cf., p. ex., ACL 2001) ou por obras com indicações de certa forma normativas acerca da "pronúncia padrão" (cf., p. ex., Emiliano 2009).

A este respeito, tenhamos presente a seguinte passagem, extraída da última obra citada:

"Certas características das variedades coloquiais e de débito rápido do português de Lisboa, e que reflectem mudanças fonológicas em curso – como o ensurdecimento e a supressão de certas vogais átonas […] – *não* estão representadas neste livro.

O tipo de português representado neste livro caracteriza-se, em termos gerais, por 'silabismo máximo', *i.e.* preservação no nível fonético da estrutura silábica e do número de sílabas associados à 'silabificação de base do português europeu'.

Ora, no português coloquial e de débito rápido […] é normal a supressão de sílabas átonas, por apagamento das vogais átonas [1] e [υ]: assim, as palavras 'telefone' e 'possível' são pronunciadas habitualmente com duas sílabas, respectivamente, [τ5=.φOν] e [∀πºσι.ϖE5]." (Emiliano 2009: 5)

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quadro 2. Exemplos de produções fonéticas do PEC com apagamento de vogais átonas

metediço	[mt∀dis$^{\upsilon}$⇓]
comandante	[km6~∀d6~t^{h}]
computadorizado	[kõptad^{h}ri∀zad^{h}]
semente	[smε~t^{h}]
cimentado	[s^{i}mε∀~tad^{h}]

É a este mesmo fenómeno que devemos, justamente, os casos muito frequentes de produções fonéticas de cadeias consonânticas longas e em contravenção com as regras fonotáticas canónicas da língua registadas pelas descrições fonológicas. De acordo com as já anteriormente citadas palavras de Emiliano (2009)[5], a supressão fonética das vogais átonas – atestada em registos muito coloquiais e ausente das articulações mais "canónicas" – tem como efeito a não preservação (fonética) "da estrutura silábica e do número de sílabas associados à 'silabificação de base do português europeu'" (Emiliano 2009: 5).

Esta tendência para a "consonantização" será assim, e em princípio, especialmente notória nas variedades europeias da língua, dado que é nestas que a RVA – que está na sua origem – adquire também uma expressão mais importante, conforme já foi referido anteriormente. Serão certamente estas características – a redução vocálica e o subsequente apagamento das vogais átonas – que explicam apreciações impressionistas de ouvintes não nativos do PEC, provavelmente com maior incidência nos seus contactos iniciais com as variedades europeias. Tais ouvintes tendem a descrevê-lo como uma "língua de consoantes" e a contrastá-lo, com base nessa apreciação, com outras línguas românicas e/ou com outras variedades do português, do modo que J. M. Barbosa (1983) capta nas seguintes palavras:

> "La première impression que ressent, en arrivant à Lisbonne, l'étranger ayant appris le portugais chez lui est en général de ne rien comprendre à ce que disent les autochtones dans leur conversation. Et cependant cet étranger avait l'habitude de la langue écrite… L'auteur de ces lignes connaît des étrangers qui se consacrent, depuis des années et de façon très sérieuse, à l'étude du portugais; certains parmi eux comprennent parfaitement la langue littéraire et vont jusqu'à la pratiquer à la satisfaction plus que générale […]. Peu après ses premiers contacts avec la langue couramment parlée, l'étranger, notamment s'il est de langue première française, commence à trouver que **les Portugais «avalent» la plupart de leurs voyelles, voire de leurs syllabes,** et que de ce fait le portugais ne ressemble pas du tout à l'espagnol. **Ils en sont d'autant plus étonnés lorsqu'ils ont eu auparavant l'occasion de s'entretenir avec des Brésiliens de Rio de Janeiro ou de São Paulo, par exemple. Cela leur fait dire à l'occasion qu'il n'y a rien de commun entre le «portugais» et le «brésilien»,** voire que le portugais se présente sous deux formes entièrement distinctes, la forme parlée et la forme écrite."
>
> (J. M. Barbosa 1983: 11; negritos nossos)

Tendo em conta investigações recentes que mostram que o processamento auditivo das vogais desempenha um papel crucial na perceção e na inteligibilidade dos estímulos fonéticos (Cole et al. 1996; Kewley-Port et al. 2007; Fogerty & Kewley-Port 2009), o "consonantismo fonético" do PEC, nos termos que acabamos de apresentar, poderia porventura introduzir algumas dificuldades no processamento percetivo das cadeias faladas.

Redução vocálica do PEC e a dicotomia "ritmo silábico"/"ritmo acentual"

Esta diferença entre o PEC e as variedades não europeias da língua no tocante à aplicação da redução átona e do apagamento fonético quase sistemático das vogais átonas remete-nos desde já para um outro aspeto que aqui nos merece um destaque particular: a possível inserção do PEC nas "línguas de ritmo acentual" e a das variedades não europeias do português nas "línguas de ritmo silábico". Esta dicotomia rítmica, inicialmente proposta por Pike (1945), define as *línguas de ritmo silábico* como aquelas em que, fundamentalmente, as sílabas tónicas e as sílabas átonas recebem tratamento fonético idêntico, não se admitindo, nomeadamente, fenómenos como a redução e o apagamento das vogais átonas nem a coexistência de dois inventários vocálicos distintivos (um tónico e um átono). Em sentido oposto, ainda segundo a mesma proposta, as *línguas de ritmo acentual* corresponderiam àquelas em que,

[5] Vd. nota 4.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

nas produções fonéticas, a vogal tónica é preservada, ao passo que as átonas são reduzidas ou mesmo apagadas. Em estreita relação com esta característica, as línguas de ritmo acentual apresentam inventários vocálicos tónicos e átonos diferenciados, sendo também nestas línguas que os chevás ocorrem com mais frequência.

Com base nas propriedades que, de acordo com esta contraposição sumária, distinguem fundamentalmente as línguas "silábicas" das línguas "acentuais", autores como Major (1981; 1985), Pamies Bertrán (1999), P. Barbosa (2000) e Frota, Vigário & Martins (2002) têm discutido a possibilidade de se estabelecer uma divisão de fundo entre as variedades europeias do português e as suas variedades extra-europeias.

De facto, confrontando os dados fonético-fonológicos acima referidos com os principais fundamentos desta dicotomia, parece razoável aproximar, de modo global e provisório, as variedades europeias das línguas de ritmo acentual e as variedades não europeias das línguas de rimo silábico[6].

Não sendo este um tópico verdadeiramente central deste trabalho – referimo-lo somente para completar a apresentação geral da redução átona do PEC –, não aprofundaremos aqui a discussão das várias questões envolvidas na possível aplicação da dicotomia de Pike (1945) às variedades do português contempladas. Limitamo-nos a sublinhar, neste momento, que esta possível aproximação do PEC às línguas de ritmo acentual se relaciona de perto com as observações anteriores acerca da tendência "consonântica" do português europeu e das suas consequências ao nível da audição e perceção da língua.

3 A produtividade da RVA de um ponto de vista sincrónico

Depois de termos descrito, em termos gerais, as principais regularidades verificadas na natureza e no funcionamento da RVA do PEC, entramos, na presente secção, naquele que é o principal objetivo deste trabalho: reunir alguns dados que nos permitam avaliar, ainda que preliminarmente, a produtividade deste processo no estádio atual do PE.

A motivação para nos ocuparmos desta questão em particular radica numa nossa intuição, de carácter eminentemente impressionista, resultante da verificação sumária de alguns dados do PEC que adiante apresentaremos. Nesses dados, como veremos, pareceu-nos possível identificar indícios de que, em palavras de formação ou integração recente no léxico do português, as regras de redução átona parecem estar a apresentar algum declínio de produtividade.

O tema, a que aludimos de passagem num trabalho anterior (Veloso 2016: 655-656), é igualmente notado num estudo de Marquilhas (2003), que regista a oscilação entre formas com e sem RVA em nomes próprios e comuns recentes, em neologismos técnicos e em marcas comerciais com circulação igualmente recente na língua:

> "[…] [relativamente às formas sem redução átona,] há que contar ainda com a variação ao nível do vocabulário não tradicional, porque em empréstimos tanto podermos ter v[6]cina como v[α]cina […], em compostos com radicais neoclássicos há pr[O]tagonista e pr[υ]tagonista, int[E]rpolação e int[1]rpolação, em nomes próprios formados por acronímia há S[O]n[6]sol e S[υ]n[α]sol, os nomes de baptismo das últimas décadas incluem V[α]nessa e V[6]nessa, C[α]rina e C[6]rina, nos derivados de formação recente, tanto se conta dr[O]gado como dr[υ]gado… "
>
> (Marquilhas 2003: 9)

Para clarificarmos melhor a verdadeira questão linguística que aqui nos ocupa, começamos por reunir, no Quadro 3, um conjunto de palavras formadas pelo processo habitualmente designado por "composição morfológica"[7]: quase todas estas palavras integram, na sua margem esquerda, um formativo etimológico "clássico" ("erudito") – *tele-, mono-, foto-* – combinado, à direita, com material linguístico diverso. O que pretendemos demonstrar, nestes exemplos, é que o formativo à esquerda,

[6] No entanto, convém ter presente que, de acordo com propostas como as de P. Barbosa (2000) e Frota, Vigário & Martins (2002), a diferença ritmo silábico/ritmo acentual pode corresponder mais a uma oposição de tipo gradual do que a uma dicotomia estritamente categórica. De acordo com os autores citados, haveria nas variedades europeias e brasileiras do português marcas de um tipo e de outro, o que permite considerar o português (europeu e extra-europeu) uma língua de ritmo "misto". Frota, Vigário & Martins (2002) admitem ainda que esta dicotomia afete diferentemente as variedades setentrionais e as variedades centro-meridionais do PEC.

[7] Em Veloso & Martins (2011), refutámos a aceitação deste processo como um processo gramatical isolável e identificável a partir unicamente de argumentos linguisticamente motivados; servimo-nos aqui do termo "composto/composição morfológica" por mera conveniência expositiva.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

supostamente integrado em posição átona, sofre RVA em palavras dicionarizadas até, sensivelmente, a primeira metade do século XX, não sendo objeto de aplicação deste processo perante palavras dicionarizadas nas décadas mais recentes[8]. Emparelhamos, em cada linha do quadro, palavras que partilham o mesmo constituinte etimológico na margem esquerda do alinhamento morfológico, sendo uma de inserção lexical anterior a meados do século XX (exemplos na coluna 3.a), ***com*** *aplicação do processo de redução átona,* e outra de inserção lexical mais recente (exemplos na coluna 3.b), ***sem*** *aplicação do processo de redução átona.* Assumindo que todas estas palavras comportam apenas um acento principal, circunscrito à Janela das Três Sílabas da margem direita da palavra (onde cabem sobretudo os morfemas flexionais), assumiremos também que o constituinte morfológico "erudito" da margem esquerda é prosodicamente átono (o que é passível de alguma discussão, conforme veremos na secção final deste texto).

QUADRO 3. "Compostos morfológicos" do PEC emparelhados: formativos átonos em palavras menos recentes (com RVA) e em palavras mais recentes (sem RVA)

Constituinte etimológico 'átono' (margem esquerda da palavra)	3.a Em palavras introduzidas no PEC até meados do século XX - COM RVA	3.b Em palavras introduzidas no PEC desde meados do século XX - SEM RVA
tele-	*telefone* [τ1λ1∀ϕΟν1] *telefonia* [τ1λ1ϕυ∀νι6] *telegrafia* [τ1λ1γ46∀ϕι6] *televisão* [τ1λ1ϖι∀ζ6~ω~] *telepatia* [τ1λ1π6∀τι6] *telegrama* [τ1λ1∀γ46μ6] *telescópio* [τ1λ1Σ∀κΟπφυ] *teleférico* [τ1λ1∀ϕΕ4ικυ]	*teletransporte* [τΕλΕτ46~Σ∀πΟ4τ1] *teletrabalho* [τΕλΕτ46∀βαΛυ] *telescola* [τΕλΕΣ∀κΟλ6] *telemóvel* [τΕλΕ∀μΟϖΕ5]
mono-	*monografia* [μυνυγ46∀ϕι6] *monóculo* [μυ∀νΟκυλυ] *monotonia* [μυνυτυ∀νι6]	*mononuclear* [μΟνΟνυκλι∀α4] *mononucleose* [μΟνΟνυκλι∀Οζ1] *monofásico* [μΟνΟ∀φαζικυ] *monoquíni* [μΟνΟ∀κινι] *monovolume* [μΟνΟϖυ∀λυμ1]
foto-	*fotografia* [ϕυτυγ46∀ϕι6]	*fotogénico* [ϕΟτΟ∀ΖΕνικυ] *fotocópia* [ϕΟτΟ∀κΟπφ6] *fotograma* [ϕΟτΟ∀γ46μ6] *fototerapia* [ϕΟτΟτ146∀πι6] *fotossíntese* [ϕΟτΟ∀σι~τ1ζ1]

Obs.: De acordo com a explicação contida no texto, assume-se que os formativos da primeira coluna aparecem em posição átona em todas as palavras em que são recombinados ((3.a) e (3.b)).

A estes casos, poderíamos ainda adicionar exemplos de: (i) pares que partilham o mesmo constituinte etimológico na margem esquerda da palavra mas resultantes de processos formativos distintos (derivação afixal *vs.* composição morfológica, p. ex.); (ii) neologismos que combinam raízes neológicas em posição átona com sufixos derivacionais históricos em posição tónica. Exemplos deste tipo de palavras são dados no Quadro 4, no qual encontramos casos, uma vez mais, de constituintes que parecem sofrer ou não a aplicação do processo de RVA de modo porventura relacionado com a datação da sua entrada na língua: constituintes átonos integrados no léxico do português até à década de 1950, aproximadamente, tendem a ser objeto de aplicação da redução átona; a formativos idênticos mais recentes, as regras da RVA não parecem aplicar-se.

[8] Como já afirmámos, este estudo reúne considerações que se encontram ainda numa fase preliminar de análise, sendo nossa intenção dar continuidade a esta mesma investigação, de modo mais aprofundado, em trabalhos futuros. Devido a este carácter exploratório do estudo aqui apresentado, não foi feita uma verificação exaustiva e sistemática da datação da entrada destas palavras no léxico do português. Do mesmo modo, as transcrições fonéticas dos exemplos dados nesta parte do trabalho são baseadas nas intuições do autor enquanto falante nativo do PEC com formação especializada em fonética e em fonologia, não tendo sido ainda confrontadas com procedimentos de confirmação mais robustos.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

QUADRO 4. Formativos etimológicos/morfológicos e formas neológicas em PEC: formas menos recentes com RVA *vs.* formas mais recentes sem RVA (diversos processos formativos considerados)

FORMATIVO	PALAVRAS MENOS RECENTES - COM RVA	PALAVRAS MAIS RECENTES - SEM RVA
ferr-	*ferrugem* [ϕ1∀≥υZ6~φ~] (sufixação) *ferroso* [ϕ1∀≥οζυ] (sufixação)	*ferrocarril* [ϕE≥Οκ6∀≥ι5] (composição morfológica)
bloc-		*bloquinho* [βλΟ∀κιϑυ] (neologia/sufixação) *bloquista* [βλΟ∀κιΣτ6] (neologia/sufixação)
blog-		*blogueiro* [βλΟ∀γ6φ4υ] (neologia/sufixação) *blogosfera* [βλΟγΟΣ∀ϕE46] (neologia/composição morfológica)
jiad-		*jiadista* [Ζια∀διΣτ6] (neologia/sufixação) (cf. *fad-* → *fadista* [ϕ6∀διΣτ6]) (sem neologia, com RVA)

Uma primeira reflexão sobre estes dados – que padecem de algumas limitações que discutiremos na secção final do artigo – e sobre a comparação entre formas menos e mais recentes na língua conduziu-nos, como foi referido, ao tema nuclear deste estudo, tendo-nos levado à formulação da seguinte questão de investigação: será possível aceitar que a redução vocálica corresponda, no atual momento da história da língua portuguesa, a um processo "fossilizado", isto é, a um processo hoje desativado e já não tão operativo na fonologia da língua, explicando-se assim que, aparentemente, as palavras mais recentes do PEC não sofram de forma inteiramente sistemática as regras de redução átona?

Para reunirmos informação suplementar que nos permitisse avaliar melhor esta mesma questão, orientámos um pequeno estudo empírico, de carácter igualmente exploratório (Gomes 2021), em que se procurou verificar se o conhecimento fonológico dos falantes já incorpora ou não, de certa maneira, esta possível mudança em curso na fonologia do PEC.

Esse estudo, cujas tarefas experimentais foram integralmente realizadas por Catarina Carvalho Gomes[9], será apresentado na subsecção seguinte do texto.

3.1 Estudo empírico exploratório: a produtividade da redução átona no conhecimento fonológico de falantes nativos do PEC (Gomes 2021)

Apresentação e objetivos principais do estudo

Partindo dos indícios expostos na primeira parte desta mesma secção, foi nosso objetivo verificar se os falantes nativos do PEC já têm, ou não, incorporada no seu conhecimento fonológico alguma informação que, refletindo eventualmente a hipotética desativação do processo de RVA na fonologia do português europeu no estádio contemporâneo da língua, os leve a processar diferentemente cadeias fonéticas supostamente correspondentes a "palavras antigas" e a "palavras recentes" da língua, aplicando a redução átona às primeiras e não a aplicando nas segundas.

Para tanto, um grupo de sujeitos falantes nativos do PEC foi sujeito a uma tarefa experimental de oralização de cadeias fonéticas correspondentes a pseudopalavras, separadas por dois grupos distintos e apresentadas como as representações gráficas de palavras pertencentes a diferentes fases históricas da língua.

As indicações e os resultados desta tarefa são apresentados detalhadamente em Gomes (2021), trabalho em que nos baseamos, conforme já foi referido, para esta parte do presente texto.

Questões de partida e principal motivação do estudo empírico

As questões de partida do estudo empírico aqui recuperado são as que foram já acima apresentadas: perante a verificação de que, em palavras de entrada relativamente recente no léxico do

[9] A maior parte do planeamento desse trabalho e a recolha dos dados do estudo empírico, bem como a sua primeira análise, foram realizadas, sob supervisão do autor do texto, por Catarina Carvalho Gomes, estudante da licenciatura em Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do seu Projeto de Licenciatura desenvolvido no ano letivo de 2020/2021. O referido trabalho de projeto deu origem ao respetivo relatório (Gomes 2021), que será a fonte de todos os dados qualitativos e quantitativos mencionados nesta parte do artigo.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

português, a aplicação das regras de RVA parece menos produtiva do que em palavras mais antigas, pretendemos ver se os falantes da língua, quando lhes é solicitado que articulem cadeias fonéticas candidatas ao estatuto de palavras do português, já interiorizaram (ou não) no seu conhecimento fonológico a informação que limita este processo ao léxico menos recente. A comparação da realização de morfemas e palavras como as reunidas nos Quadros 3 e 4, sugerindo uma aplicação mais sistemática das regras de redução átona nas palavras integradas no português até meados do século XX e a sua aparente desativação a partir dessa barreira temporal genérica, constitui a principal motivação para esta pesquisa.

Metodologia (Gomes 2021)

Sujeitos (Gomes 2021: 5)

Foram selecionados para participarem no estudo 14 falantes nativos monolingues do português europeu, equitativamente distribuídos por sexo: 7 são falantes do sexo masculino, 7 são do sexo feminino. Todos os sujeitos são oriundos da cidade de Braga e concelhos limítrofes, onde viveram a maior parte das suas vidas. A média etária dos informantes é de 23 anos (idade do informante mais jovem=16 anos; idade do informante mais velho=27 anos). Todos os participantes concluíram pelo menos o ensino secundário completo, ou, nos casos em que têm idade inferior a 18 anos, estão a frequentá-lo ainda. Nenhum dos sujeitos tem formação explícita especial nas áreas da fonética, da fonologia, da linguística, da comunicação ou do uso performativo da voz e da fala. Tentou-se assim obter uma amostra relativamente homogénea do ponto de vista dialetal e escolar, considerada minimamente representativa dos estratos mais jovens dos falantes do PEC e com uma relação "espontânea" com as estruturas da língua (i. é, com uma relação não condicionada por formações escolares ou por práticas profissionais que pudessem desencadear algum efeito de atenção explícita aos processos fonético-fonológicos da língua).

Material linguístico (Gomes 2021: 5)

O material linguístico utilizado para o estudo empírico incluiu três listas de pseudopalavras apresentadas aos participantes em ortografia corrente (n=35). Através do recurso a pseudopalavras, pretendeu-se ativar única e exclusivamente o conhecimento fonológico dos sujeitos no processamento de cadeias fonéticas apresentadas como candidatas a palavras da língua (a nível, p. ex., da aplicação das regras de conversão grafema-fonema e, sobretudo, das regras de redução átona).

As três listas de pseudopalavras utilizadas são as que a seguir se apresentam. Todos os estímulos têm 3 ou 4 sílabas e foram construídos por forma a potencialmente conterem realizações átonas pré-tónicas de /A/, /E/ e /O/ (cuja abertura fonética constitui, justamente, o objeto central da observação)[10]:

- a primeira lista ("Lista A") contém 19 pseudopalavras apresentadas aos participantes como *arcaísmos e topónimos antigos do português*;
- a segunda lista ("Lista B") contém 9 pseudopalavras apresentadas aos participantes como *nomes de medicamentos*;
- a terceira lista ("Lista C") contém 7 pseudopalavras apresentadas aos participantes como *marcas comerciais e nomes de empresas.*

As formas constantes do Quadro 5 reproduzem as formas escritas apresentadas aos sujeitos na fase da recolha de dados.

[10] O material linguístico inicialmente previsto continha um total de 48 pseudopalavras: 24 "pseudoarcaísmos", 12 "nomes de medicamentos" e 12 "marcas comerciais". Esse total foi, por razões de facilitação de recolha, posteriormente reduzido para um número inferior. Mais tarde, já na análise de resultados, verificou-se que a própria colocação da sílaba tónica por parte dos informantes num conjunto específico de 13 pseudopalavras apresentou variações num elevado número de casos, tendo tornado impossível a verificação da questão em análise numa quantidade considerável de respostas (Gomes 2021: 13-14). Esta dificuldade levou a que tais pseudopalavras não tenham sido consideradas na análise de resultados, não sendo, por isso, contempladas no Quadro 5 nem, consequentemente, no presente estudo (tal como sucede também na análise de resultados de Gomes 2021).

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quadro 5. Estímulos utilizados no estudo empírico (Gomes 2021: 5, 7-8)

LISTA A (“ARCAÍSMOS E TOPÓNIMOS ANTIGOS DO PORTUGUÊS”	LISTA B (“NOMES DE MEDICAMENTOS”)	LISTA C (“MARCAS COMERCIAIS E NOMES DE EMPRESAS”)
astino	*matisin*	*maluflex*
lanuro	*padicom*	*cladapect*
tabundo	*anamix*	*platidona*
tafuna	*arcofex*	*cinotex*
chatrola	*melofina*	*vinofela*
nacrote	*microfac*	*simplofesa*
bragueta	*plifonig*	*pecicalto*
capiço	*aceclofir*	
galocele	*fexima*	
crasiasta		
rondanil		
lemissor		
creadene		
zobidela		
nolenco		
cistorino		
nonero		
liogano		
roquena		

OBS.: Na apresentação dos estímulos deste quadro, é sublinhada a representação gráfica das vogais orais que se assumem como átonas pré-tónicas (com base nas regras gerais de acentuação nominal do português). Nas formas disponibilizadas aos sujeitos, os estímulos foram apresentados em tipo redondo, em minúsculas e sem qualquer sinalização (diacrítica ou outra) de qualquer tipo de proeminência (p. ex.: astino – matisin – maluflex).

Procedimento (Gomes 2021: 5)

Os estímulos de cada uma das listas constantes do Quadro 5 foram apresentados por escrito em folhas impressas de formato A4, tendo-se pedido que tais formas fossem lidas pausadamente e de acordo com a “pronúncia” que parecesse mais “adequada” a cada participante. As pseudopalavras foram apresentadas em linhas separadas (uma por cada linha), em minúsculas e sem qualquer sinalização gráfica da proeminência silábica ou da abertura vocálica. Cada uma das listas do Quadro 5 deu origem a uma sessão de leitura separada. No momento da apresentação dos estímulos de cada lista, cada informante recebeu informação dizendo que as “palavras” que lhe iriam ser dadas a conhecer eram palavras eventualmente desconhecidas, sendo-lhes explicitamente dito, no início de cada sessão de leitura, que as palavras da Lista A correspondiam a formas arcaicas das língua, muitas delas conservadas como topónimos mais antigos, que as da Lista B correspondiam a nomes de medicamentos “modernos” e que as da Lista C eram marcas comerciais e nomes de empresas “pouco conhecidas”. Cada sessão de leitura decorreu de forma individual, sendo as respostas de cada sujeito gravadas em computador e posteriormente sujeitas a transcrição fonética por parte da experimentadora (Catarina Gomes).

Resultados (Gomes 2021: 6 ss.)

Os resultados obtidos perante cada uma das listas são os que resumimos nos Quadros 6 e 7. Nesta apresentação, e seguindo de perto a apresentação de dados de Gomes (2021: 6 ss.), é registada informação sobre o grau de abertura das vogais que, na construção do material linguístico, foram assumidas como átonas pré-tónicas (vd. legenda do Quadro 5). Mais concretamente, para o total de palavras de cada uma das listas, tentou-se verificar se tais vogais – potencialmente candidatas à redução átona – são ou não sujeitas a processos de fechamento, elevação e/ou centralização/recuo. Para o efeito, foi então analisada a realização fonética de /A/, /E/ e /O/ em posição átona pré-tónica nas palavras aqui consideradas (mais concretamente, nas sílabas sublinhadas no Quadro 5). Seguindo a metodologia de Gomes (2021), os resultados são de seguida apresentados comparando, de um lado, as formas fonéticas obtidas perante as pseudopalavras apresentadas como “arcaísmos/topónimos antigos” (“Lista A” do Quadro 5) e, por outro lado, as formas “neológicas”, obtidas conjuntamente com as palavras apresentadas como “nomes de medicamentos modernos” e como “marcas comerciais” (Listas B e C do

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Quadro 5, aqui agregadas precisamente como representantes de (pseudo)neologia em português). Considerámos, na análise das respostas, vogais **com** redução átona todas as realizações de /A/ como [6], de /E/ como [1] e de /O/ como [u] (exºs.: *galocele*=[γ6λυ∀σEλ1], *lemissor*=[λ1μι∀σo4]). Nos casos em que tais vogais foram oralizadas pelos sujeitos como abertas ou semiabertas (exºs.: *galocele*=[γαλO∀σEλ1], *lemissor*=[λEμι∀σo4]), as respostas foram consideradas como casos de **não RVA**. As percentagens relativas a estes dois tipos de resposta são as que apresentamos nos Quadros 6 e 7.

QUADRO 6. Ativação/inibição das regras de RVA na lista de 19 pseudopalavras apresentadas como **"arcaísmos"** do português ("Lista A")

Número de sílabas átonas pré-tónicas potencialmente objeto de aplicação das regras de RVA	% DE REALIZAÇÕES COM RVA (no total de todos os falantes)	% DE REALIZAÇÕES SEM RVA (no total de todos os falantes)
21	93%	7%

QUADRO 7. Ativação/inibição das regras de RVA no somatório das listas "neológicas" de 16 pseudopalavras apresentadas como **"nomes de medicamentos"** ("Lista B") e como **"marcas comerciais/nomes de empresas"** ("Lista C")

Número de sílabas átonas pré-tónicas potencialmente objeto de aplicação das regras de RVA	% DE REALIZAÇÕES COM RVA (no total de todos os falantes)	% DE REALIZAÇÕES SEM RVA (no total de todos os falantes)
22	42%	58%

O gráfico da Figura 2, recuperando os dados dos Quadros 6 e 7, permite-nos visualizar melhor a diferença entre a frequência de ativação da RVA em estímulos apresentados como "antigos" e em estímulos apresentados como "neológicos".

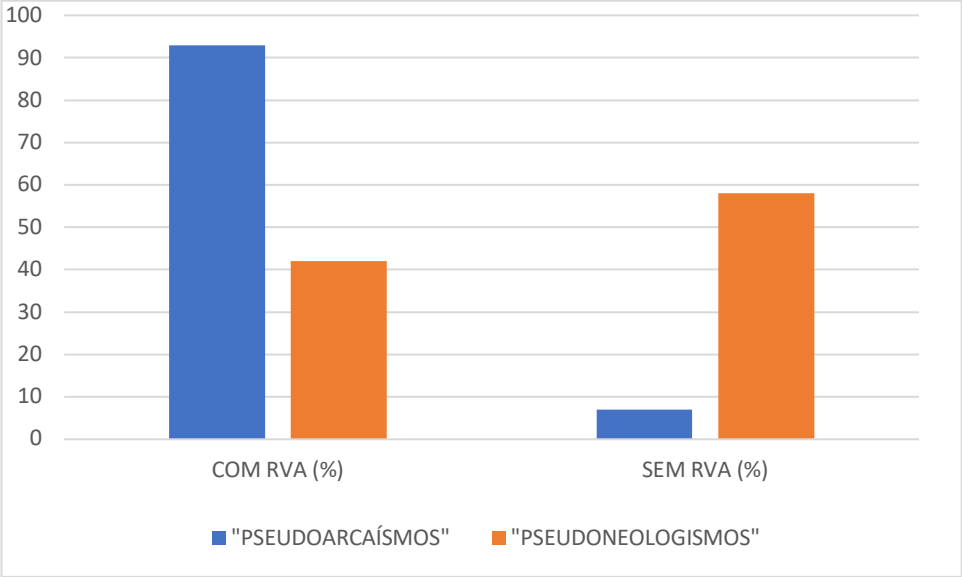


Figura 2. Aplicação e inibição de RVA em pseudopalavras processadas como palavras não recentes (arcaísmos/topónimos antigos) e em palavras processadas como neologismos (nomes de medicamentos e marcas comerciais recentes) por falantes nativos do português escolarizados em tarefa de leitura (14 sujeitos, média etária=23 anos, dialetos setentrionais (Braga))

4 Discussão dos resultados do estudo empírico e considerações finais

Reservamos esta última secção do estudo para tecermos algumas considerações finais acerca das questões centrais identificadas na introdução, procurando consolidar uma avaliação preliminar dos

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

argumentos reunidos ao longo do texto que eventualmente permitam identificar, no estádio atual do português, uma tendência de desativação das regras de redução átona na fonologia do PEC.

Os indícios que estiveram originalmente na motivação da principal questão de partida do estudo são, essencialmente, os dados linguísticos referidos na primeira parte da secção 3 e consistem, resumidamente, na comparação de palavras menos recentes, com aplicação de RVA, com palavras de dicionarização recente, em que a RVA parece apresentar algum declínio de produtividade. Este efeito parece tornar-se mais patente quando comparamos o mesmo étimo ou o mesmo morfema inserido em palavras diferentes, sofrendo redução em palavras anteriores a meados do século XX e não sofrendo o processo em palavras posteriores a essa datação. Os exemplos são os que podem ser encontrados, acima, nos Quadros 3 e 4.

Trata-se de dados que padecem com certeza de algumas limitações, algumas brevemente referidas aquando da sua apresentação e que, nesta discussão, queremos reconhecer de forma mais organizada e mais explícita:

- a sua quantidade é relativamente escassa;
- as formas fonéticas apresentadas baseiam-se quase exclusivamente na introspeção linguística do autor, não sendo sido sistematicamente verificadas e não tendo sido contempladas, nomeadamente, nem variantes que estejam em distribuição livre com as formas exemplificadas, nem a influência de condicionantes de ordem dialetal ou socioletal;
- a datação da entrada das formas exemplificadas não foi criteriosamente verificada, de forma exaustiva, para todos os casos apresentados (e por isso também não é aqui explicitamente indicada de forma mais sistematizada);
- não foi despistada uma eventual interferência, na ativação/inibição da RVA, de variáveis morfológicas (como, p. ex., a possível interferência de processos formativos distintos, como a "composição morfológica" ou a sufixação derivacional), rítmicas e prosódicas; no que diz respeito a estas últimas possíveis condicionantes do fenómeno em análise, reconhecemos que todos os formativos da margem esquerda da palavra foram assumidos, de forma porventura extremamente simplificada, como átonos em todos os casos, sem ter sido equacionada a hipótese de, em alguns deles (nos "compostos morfológicos", p. ex.), esses formativos serem detentores de algum tipo de proeminência acentual e/ou de terem sofrido, em casos como *telemóvel* ou *fotogénico,* p. ex., processos de harmonização vocálica do traço de altura a partir da vogal tónica da palavra morfossintática em que se inserem.

Estas limitações são aqui reconhecidas e contamos examiná-las de forma mais atenta em desenvolvimentos ulteriores deste estudo. Conforme foi afirmado em vários momentos da exposição, estas notas têm uma natureza meramente exploratória. Não obstante, reforçamos que os indícios contidos nestes mesmos dados sugerem, pelo menos, um eventual declínio, no atual estádio do PEC, da produtividade da RVA como processo fonológico regular. Mesmo tendo presentes as limitações acima explicitadas, o que uma primeira comparação geral das palavras menos recentes com as mais recentes reunidas nos Quadros 3 e 4 nos mostra é que a RVA aparenta aplicar-se de forma mais sistemática nas palavras menos recentes e parece de certa forma inibida nas palavras mais recentes da língua, consolidando algumas observações acerca desta mesma possibilidade contidas em trabalhos anteriores (como Marquilhas (2003) e Veloso (2016)).

Efetivamente, neste âmbito, o dado que nos parece mais importante salientar neste momento é o seguinte: uma observação minimamente atenta de material lexical e fonológico do PEC mostra que um dado formativo, conforme parece demonstrado nos exemplos de *tele-, mono-* e *foto-* do Quadro 3*,* se comporta diferenciadamente, no tocante às regras da RVA, em momentos distintos da história da língua. Quando inseridos em palavras de dicionarização mais antiga, estes constituintes de palavra sofrem redução átona; em contraste com essa regularidade, ao serem inseridos em palavras de dicionarização mais recente, os mesmos morfemas/étimos parecem ficar imunes à RVA (vd. novamente o Quadro 3 para ilustração destas afirmações).

Complementando estas observações, os dados sintetizados nos Quadros 6 e 7 e na Figura 2 (aos quais reconhecemos também limitações que exporemos de seguida) fornecem-nos indícios minimamente consistentes de que os próprios falantes do PEC já terão de alguma forma interiorizada informação fonológica que integra essa mudança. Com efeito, parece-nos lícito admitir que, na

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

gramática fonológica dos falantes mais jovens do PEC, a RVA é interiorizada como um processo de aplicação não categórica perante novos estímulos candidatos ao estatuto de palavra na língua. Este aspeto parece evidenciado, no âmbito deste estudo, pelos dados empíricos apresentados na secção 3.1, a partir do estudo de Gomes (2021) sobre o processamento e produção de cadeias fonéticas do português. Relativamente a esse estudo, admitimos aqui, também, algumas limitações do material linguístico utilizado: nos estímulos apresentados aos falantes como neológicos, a sua conformidade com as principais regras fonotáticas da língua não terá sido suficientemente controlada. Estímulos como *microfac* ou *plifonig*, constantes da Lista B do Quadro 5 ("nomes de medicamentos"), apresentam algumas violações de regras fonotáticas importantes do português, como, p. ex., a ocorrência de oclusivas em final de sílaba/final de palavra. Embora se trate de um recurso frequente nas designações comerciais de medicamentos correntes na comunidade de falantes do PEC, será certamente desencadeador de mecanismos de oralização bastante particulares que não terão em consideração exclusivamente o conhecimento fonológico implícito. Trata-se também, por essa razão, de um aspeto a retificar em futuros desenvolvimentos deste trabalho. Todavia, nos estímulos apresentados aos participantes como neológicos tais casos não correspondem à maioria das pseudopalavras do teste, não tendo sido detetados indícios de tratamento fonológico diferente, nas produções dos informantes, entre estas pseudopalavras e outras pseudopalavras sem violações fonotáticas deste tipo (como, p. ex., *aceclofir, fexima, platidona, vinofela* ou *simplofesa*). Aquilo que, na verdade, se torna visível no conjunto de todas as produções fonéticas induzidas por estes estímulos na sua globalidade é a aplicação de uma estratégia relativamente clara quando estas produções são comparadas às dos estímulos apresentados como menos recentes. Como se torna particularmente evidente ao olharmos para os dados dos Quadros 6 e 7 e para a Figura 2, nos pseudoarcaísmos a RVA é aplicada em 93% dos casos, percentagem que decai para menos de metade (=42%) quando são consideradas as respostas obtidas em pseudoneologismos. Confrontando os tipos de resposta dos sujeitos (com RVA *vs.* sem RVA) dentro de cada tipo de estímulos (pseudoarcaísmos *vs.* pseudoneologismos), verifica-se que, nos primeiros estímulos (pseudoarcaísmos), a RVA atinge valores perto dos 100% (93% de realizações com RVA *vs.* 7% de realizações sem RVA), ao passo que, nos segundos (pseudoneologismos), os falantes optam por uma tendência menos clara (ainda que com uma ligeira maioria das produções sem RVA, ao contrário do que claramente sucede com os pseudoarcaísmos): 42% de realizações com RVA e 58% de realizações sem RVA. Quanto a nós, estes dados são da maior importância, pois permitem indiciar, ainda que provisoriamente, que, nas intuições fonológicas dos falantes que estruturam o conhecimento fonológico e governam a aplicação/inibição dos processos fonológicos da língua, a RVA estará, muito provavelmente, a regredir quanto ao estatuto de processo fonológico produtivo: os falantes do PEC já intuirão que a RVA é um processo circunscrito a fases pretéritas da língua, ativando-o em quase 100% dos estímulos apresentados como pseudoarcaísmos e hesitando, nos pseudoneologismos, entre a sua ativação (42%) ou a sua desativação (58%).

Combinando estes dados quantitativos com os dados anteriores de natureza eminentemente observacional extraídos da comparação entre formas fonéticas menos e mais recentes do PEC, consideramos ser possível reforçar a nossa proposta de que **a RVA do PEC corresponderá porventura, no estádio atual da língua, a um processo em declínio na fonologia do português.** Com efeito, inclinamo-nos mesmo para a possibilidade de este ser um processo que estará a aproximar-se da fase de desativação definitiva na fonologia do PEC.

A par de uma reverificação mais robusta desta observação – que é, no presente trabalho, a principal conclusão que temos a oferecer –, tornar-se-á pertinente investigar as causas que terão conduzido a este aparente declínio do processo. Esta questão nunca fez parte do conjunto de interrogações e objetivos nucleares do trabalho, pelo que não nos detivemos sobre ela mais demoradamente. A título meramente especulativo de que deixamos o presente registo para investigações futuras, podemos identificar, à partida, algumas possíveis explicações para este fenómeno: a par da natural ativação/desativação histórica de regras e processos fonológicos que estão na natureza e na origem precisamente de toda e qualquer mudança diacrónica, um dado a que aludimos de forma não aprofundada neste texto pode oferecer também alguma explicação para esta constatação. Referimo-nos a algumas dificuldades de processamento fonético que as línguas de ritmo acentual podem apresentar. Conforme sublinhado por Cole et al. (1996), Kewley-Port et al. (2007) e Fogerty & Kewley-Port (2009) (vd. as nossas observações a este respeito na secção 2 do texto), as vogais, enquanto picos de

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

proeminência acústico-percetiva, desempenham um papel fundamental no processamento dos estímulos fonéticos. A sua redução e o seu apagamento sistemáticos, como sucede frequentemente no PEC e noutras línguas com características mais prototípicas das línguas de ritmo acentual, poderiam assim, teoricamente, contribuir para um aumento do grau de dificuldade do processamento percetivo em línguas com forte redução átona. A não aplicação da redução átona no léxico mais recente da língua poderia ser lida como uma resposta "defensiva" da própria língua e dos seus falantes, a fim de se salvaguardar a sua compreensibilidade. Evidentemente, esta observação tem, neste contexto, um carácter meramente conjetural e não foi sujeita, em momento algum, a qualquer investigação, teórica e/ou experimental, especificamente desenhada para a sua verificação. Deixamo-la, tal como outras observações formuladas nestas notas finais, como pista para eventual pesquisa futura.

O que nos parece minimamente seguro concluir, uma vez mais e com base nos dados de que dispomos e na análise que deles fizemos, é que os indícios do declínio da RVA em PEC parecem ser suficientes para termos de reavaliar a sua importância para a caracterização fonológica geral da língua. Atendendo ao contexto específico em que este texto é apresentado (um colóquio internacional sobre relações de proximidade e distância entre as variedades pluricontinentais do português e as respetivas comunidades de falantes), este dado adquire uma relevância particular: sendo justamente a RVA do PEC apresentada como o traço mais idiossincrático da fonética e da fonologia do português de Portugal, se se confirmar que tal processo estará em fase de desaparecimento (ou de mitigação) no PEC, tal poderia ser interpretado como um indício de uma possível reaproximação fonético-fonológica, pelo menos quanto a aspetos fundamentais do funcionamento do sistema vocálico, entre as diversas variedades nacionais do português.

PRINCIPAIS ABREVIATURAS USADAS NO TEXTO
PEC = Português Europeu Contemporâneo
RVA = Redução do Vocalismo Átono

Referências

ACL. 2001. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo. 2 vols.

Andrade, A. 1994. Estudo Acústico de Sequências de Oclusivas em Português Europeu. Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL/Colibri, 1-15.

Andrade, A. 2020. Vocalismo. In: E. P. Raposo et al. (Orgs.). Gramática do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, III, 3239-3330.

Backley, P. 2011. An Introduction to Element Theory. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Barbosa, J. M. 1983. Etudes de Phonologie Portugaise. 2ème éd. Évora: Universidade de Évora.

Barbosa, J. M. 1994. Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português. Coimbra: Almedina.

Barbosa, P. 2000. "Syllable-Timing in Brazilian Portuguese": Uma crítica a Roy Major. DELTA. 16(2): 369-402.

Barry, W. J.; Trouvain, J. 2008. Do we need a symbol for a central open vowel?. Journal of the International Phonetic Association. 38(3): 349-357.

Catford, J. C. 1988. A Practical Introduction to Phonetics. Oxford: Clarendon.

Cole, R. A.; Yan, Y. H.; Mak, B.; Fanty, M.; Bailey, T. 1996. The contribution of consonants versus vowels to word recognition in fluent speech. Proceedings of the ICASSP'96, 853–856.

Companys, M. 1954. Notes sur les finales atones portugaises après consonne sourde. Revista do Laboratório de Fonética Experimental. II: 105-127.

Dell, F. 1992. Les règles et les sons. Introduction à la phonologie générative. 2ème éd. Paris: Hermann.

Emiliano, A. 2009. Fonética do Português Europeu: Descrição e Transcrição. Lisboa: Guimarães.

Fogerty, D.; Kewley-Port, D. 2009. Perceptual contributions of the consonant-vowel boundary to sentence intelligibility. Journal of the Acoustical Society of America. 126: 847-857.

Frota, S.; Vigário, M.; Martins, F. 2002. Discriminação entre línguas: evidência para classes rítmicas. Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL/Colibri, 189-199.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Gomes, C. C. 2021. A redução das vogais átonas em pseudopalavras antigas e recentes por falantes nativos do português europeu contemporâneo. Trabalho de Licenciatura (Ciências da Linguagem). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Kewley-Port, D.; Burkle, T. Z.; Lee, J. H. 2007. Contribution of consonant versus vowel information to sentence intelligibility for young normal-hearing and elderly hearing-impaired listeners. Journal of the Acoustical Society of America. 122: 2365–2375.

Lacerda, A.; Hammarströmm, G. 1952. Transcrição fonética do Português normal. Revista do Laboratório de Fonética Experimental. I: 119-135.

Lüdtke, H. 1953. Fonemática Portuguesa. II – Vocalismo. Boletim de Filologia. XIV(3-4): 197-217.

Major, R. C. 1981. Stress-timing in Brazilian Portuguese. Journal of Phonetics. 9: 343-351.

Major, R. C. 1985. Stress and Rhythm in Brazilian Portuguese. Language. 61(2): 259-282.

Marquilhas, R. 2003. Mudança analógica e elevação das vogais pretónicas. In: I. Castro, I. Duarte (Org.). Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: INCM, II, 7-18.

Mateus, M. H. M. 1982. Aspectos da Fonologia Portuguesa. Lisboa: INIC.

Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte, I.; Faria, I. H.; Frota, S.; Matos, G.; Oliveira, F.; Vigário, M.; Villalva, A. 2003. Gramática da Língua Portuguesa. 5ª ed. Lisboa: Caminho.

Mateus, M. H. M.; Delgado-Martins, M. R. 1982. Contribuição para o estudo das vogais átonas [ə] e [u] no português europeu", in Biblos, LVIII, pp. 111-125.

Mateus, M. H.; Andrade, E. 2000. The Phonology of Portuguese. Oxford: Oxford University Press.

Mattos e Silva, R. V. 2013. O Português do Brasil. In: E. P. Raposo et al. (Orgs.). Gramática do Português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, I, 143-154.

Padgett, J.; Tabain, M. 2005. Adaptive Dispersion Theory and Phonological Vowel Reduction in Russian. Phonetica. 62: 14-54.

Pamies Bertrán, A. 1999. Prosodic Typology: On the Dichotomy between Stress-Timed and Syllable-Timed Languages. Language Design. 2: 103-130.

Pike, K. N. 1945. The Intonation of American English. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Schane, S. A. 1984. The Fundamentals of Particle Phonology. Phonology Yearbook. 1: 129-155.

Spencer, A. 1996. Phonology. Theory and Description. Oxford: Blackwell.

Strevens, P. D. 1954. Some Observations on the Phonetics and Pronunciation of Modern Portuguese. Revista do Laboratório de Fonética Experimental. II: 5-29.

Tranel, B. 1987. The Sounds of French. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Veloso, J. 2010. Central, epenthetic, unmarked vowels and schwas: A brief outline of some essential differences. Linguística. 5(1): 193-213.

Veloso, J. 2012. Vogais centrais do português europeu contemporâneo: Uma proposta de análise à luz da fonologia dos elementos. Letras de Hoje. 47(3): 234-243

Veloso, J. 2013. Redução do vocalismo átono do português europeu contemporâneo: Assimetria dos elementos de tonalidade e interação entre diversos tipos de redução vocálica. Textos Selecionados do XXVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Coimbra: Associação Portuguesa de Linguística, 655-672.

Veloso, J. 2016. O sistema vocálico e a redução e neutralização das vogais átonas em português europeu contemporâneo. In: A. M. Martins, E. Carrilho (Eds.). Manual de Linguística Portuguesa. Berlin: De Gruyter, 636–662.

Veloso, J. 2019. Assimilação vocálica, coloração e coalescência em sequências V_1V_2 na diacronia e na sincronia do português: uma proposta descritiva baseada na fonologia dos elementos. In: E. Carrilho et al. (Orgs.). Estudos Linguísticos e Filológicos Oferecidos a Ivo Castro. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 1515-1540.

Veloso, J.; Martins, P. T. 2011. Etimologia Não é Morfologia: produtividade e composicionalidade na formação e processamento dos "compostos morfológicos" do português. XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Textos Seleccionados. Lisboa: APL, 558-573.

Veloso, João. 2021. Element Iteration Respecification: Unstressed Word-Final [u] in Portuguese. Linguística. Número Especial, In honorem Ana Maria Barros de Brito: 393-412.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

A todos quantos colaboraram, aos mais diversos níveis, com a comissão organizadora do LUSOCONF2021, expressamos a nossa gratidão.

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021

Organizadores:

Patrocinadores:

Colaboradores:

ISBN: 978-972-745-268-2
DOI: 10.34620/lusoconf.2021