



**André Manuel Ruivo
Senos Matias**

**A RUA COMO CALEIDOSCÓPIO CULTURAL: AS
VISITAS DE ESTUDO**



**André Manuel Ruivo
Senos Matias**

**A RUA COMO CALEIDOSCÓPIO CULTURAL: AS
VISITAS DE ESTUDO**

relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Ao meu Pai.

⁹Aquele que viajou conhece muitas coisas,
e o de grande experiência discorre sabiamente.

¹⁰Aquele que não tem experiência, pouca coisa sabe,
mas o que viajou aumenta a sua habilidade.

¹¹Vi muitas coisas nas minhas viagens,
e o meu saber ultrapassa as minhas palavras.

Ben-Sirá 34, 9-11

«Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra.»

George Steiner

o júri

presidente

Professora Dr.^a Maria Helena Serra Ferreira Ançã
professora associada c/ agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Dr.^a Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Dr.^a Dorinda Henriques Valente Rebelo
professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Estarreja

agradecimentos

Uma palavra de respeitosa e humilde gratidão a todos aqueles que foram pedras angulares desta empresa. A esses lhes devo o ténue toque na linha do firmamento...

palavras-chave

visita de estudo, educação linguística, educação cultural, educação literária, educação não-formal.

resumo

O presente trabalho analisa a Visita de Estudo, no contexto específico do ensino não-formal, como instrumento motivador e potenciador do estudo de língua(s), literatura(s) e cultura(s) com alunos do Ensino Secundário no sistema educativo português. Neste particular, procurou-se apresentar a necessidade e a mais-valia de o aluno de Línguas contactar com a *rua* – esse conceito vivo e caleidoscópico.

Este projeto, baseado numa reflexão sobre o ensino formal, não-formal e informal, e no modo como estes se influenciam e amplificam, implementou duas Visitas de Estudo para alunos do Ensino Secundário na disciplina de Português (12.º ano) e de Espanhol Língua Estrangeira (10.º ano). A estas visitas acresce ainda a dinamização de Sessões de Literatura (*Docere et Delectare* – Literatura em Vida), de carácter facultativo, que se constituíram como momentos de motivação e sustentação teórico-analítica das temáticas abordadas durante a Visita de Estudo desenvolvida no âmbito da disciplina de Português.

Participando das características da investigação-ação e do estudo de caso, neste relatório foram privilegiados como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário (aplicado em três momentos precisos do projeto – *a priori, in tempus, a posteriori*), notas de campo e grupo focal (*focus group*). Na medida em que implementámos duas visitas de estudo, obtivemos seis inquéritos, dois textos de notas de campo e realizámos dois grupos focais.

Os resultados permitiram concluir que, no contexto específico da sua implementação, as Visitas de Estudo (sendo estas, sempre que possível, auxiliadas por sessões de motivação/preparação) são ferramentas produtivas e profícuas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos adquirir e aumentar as suas competências, formando-os como alunos e como cidadãos. Além disso, os resultados permitiram, de igual modo, apresentar as Visitas de Estudo como um *modus operandi* de banda larga, abrangendo áreas do conhecimento que não se confinam ao campo restrito da disciplina proponente da atividade.

Como conclusão do estudo, defende-se, em estrutura de superfície, uma desmistificação do conceito de Visita de Estudo e, em estrutura profunda, uma prática eficiente do ensino não-formal, potenciando a utilização dessa ferramenta como um instrumento *vital* no contexto específico do Ensino de Línguas.

keywords

study visit, linguistic education, cultural education, literary education, non-formal education

abstract

The present work analyses the Study Visit, in the specific context of non-formal education, as a motivating and enabling instrument in the study of language(s), literature(s) and culture(s) with Secondary School pupils in the Portuguese educational system. In this regard, an attempt has been made to present the need and the added value, for the language student, to be in contact with the *street* - this lively and kaleidoscopic concept.

This project, based on the consideration of the formal, non-formal and informal teaching, and how they influence and strengthen each other, proposed two study visits for secondary school students in the Portuguese subject (12. Grade) and Spanish as a Foreign Language (10. grade). Besides these visits, sessions of Literature (*Docere et delectare* – Literature in Life) were fostered. These sessions were optional, and worked as moments of motivation and theoretical-analytical support to the subjects addressed during the Study Visit developed within the Portuguese subject.

Attending to the characteristics of action research and of the case study, in this report were privileged, as instruments of data collection, the questionnaire survey (used in three specific moments of the project – *a priori, in tempus, a posteriori*), field notes and focal group (focus group). As two study visits were organized, it was possible to obtain six questionnaires and two texts of field notes and to conduct two focal groups.

The results allowed to conclude that in the specific context of its implementation, the study visits (these being, whenever possible, backed up by motivation / preparation sessions) are productive and fruitful tools in the teaching-learning process, allowing students to acquire and increase their skills, training them as students and as citizens. Moreover, the results also allowed to present study visits as a broad *modus operandi*, covering areas of knowledge which are not confined to the narrow field of the subject activity's proponent.

In conclusion to the study, it is argued, in a superficial framework, the unveiling of the concept of Study Visit, and at closer range, an efficient practice of non-formal education, enhancing the use of this instrument as a *vital* tool in the specific context of Language Teaching.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico: educação em línguas – um espaço de conteúdos culturalmente vitais	3
1. Finalidades e possibilidades de educação em línguas – uma visão linguístico-cultural	3
1.1. Contextos de <i>educação</i> em línguas	4
1.1.1. Educação formal	5
1.1.2. Educação não-formal	6
1.1.3. Educação informal	9
1.2. O ensino formal, não-formal e informal e o ensino de línguas e de literaturas	10
1.3. O ensino não-formal como potencializador do ensino formal – a <i>rua</i> como contexto e opção didáticos	12
2. Visitas de estudo e trabalho de campo	17
2.1. Definição do conceito de <i>visita de estudo</i> no contexto <i>sui generis</i> de ensino de línguas	19
2.2. Definição de trabalho de campo	27
2.2.1. A <i>rua</i> como “laboratório de língua”	33
2.3. As Visitas de Estudo nas orientações curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	35
Capítulo II – Orientações metodológicas e contextualização do projeto de investigação-ação	44
1. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção e investigação	44
1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação e estudo de caso	44
1.2. Contexto de emergência do projeto	47
1.3. Questões e objetivos de investigação	49
2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação	50
2.1. Caracterização da escola – macro-contexto	50
2.2. Caracterização dos participantes – micro-contexto	51
2.3. Caracterização diacrónica do projeto	52
2.3.1. Enquadramento da visita de estudo a Salamanca no âmbito do projeto	54
2.3.2. Enquadramento da visita de estudo a Lisboa/Sintra no âmbito do projeto	56
2.3.3. Sessões <i>Docere et Delectare</i> – Literatura em Vida	61
2.3.4. Visita de estudo a Santiago de Compostela: uma consequência de boas práticas	63
3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	64
3.1. Questionário (<i>a priori, in tempus, a posteriori</i>)	64
3.2. Observação direta através de notas de campo	68
3.3. Grupo Focal	70
4. Metodologia de análise de dados	71
4.1. Análise de conteúdo	71
4.2. Apresentação das categorias de codificação de dados	73
Capítulo III – Apresentação e Análise de Dados	75
1. Análise de dados e interpretação dos resultados	75
1.1. C.1. Aprendizagem de Conteúdos	81
1.1.1. C.1.1. Esclarecimento de conteúdos do âmbito disciplina (contexto escolar)	82
1.1.2. C.1.2. Aprendizagem/esclarecimento de conteúdos fora do âmbito da disciplina (contexto escolar)	85
1.1.3. C.1.3. Aprendizagem de conteúdos fora do contexto escolar	88

1.1.4. C.1.4. Compreensão das Visitas de Estudo como momentos de interseção entre a Vida e os conteúdos escolares	91
1.1.5. C.1.5. Relação dialógica entre a <i>theoria</i> e a <i>praxis</i>	94
1.1.6. C.1. Aprendizagem de conteúdos – Síntese	97
1.2. C.2. Desenvolvimento de competências.....	97
1.2.1. C.2.1. Interpretação do Real.....	98
1.2.2. C.2.2. Interpretação do Outro.....	102
1.2.3. Estabelecimento de relações com o Meio	106
1.2.4. C.2. Desenvolvimento de competências – Síntese.....	111
1.3. C.3. Relações Humanas	111
1.3.1. C.3.1. Conhecimento/compreensão dos alunos pelos alunos.....	112
1.3.2. C.3.2. Conhecimento/compreensão dos professores pelos alunos.....	114
1.3.3. C.3. Relações Humanas – Síntese	116
1.4. C.4. Construção de momentos de ensino não-formal.....	116
1.4.1. C.4.1. Entendimento das visitas de estudo como motivação para a aprendizagem	117
1.4.2. C.4.2. Aprendizagem como motivação para as visitas de estudo	119
1.4.3. C.4.3. Compreensão da pertinência de sessões de ensino não-formal para a aprendizagem no desenvolvimento de competências e aquisição de conteúdos.....	119
1.4.4. C.4.4. Interpretação da Vida numa perspetiva curricular e global (a Escola <i>extra muros</i>) .	122
1.4.5. C.4. Construção de momentos de ensino não-formal – Síntese.....	124
1.5. Análise SWOT.....	125
2. Ilacões sobre os dados obtidos.....	127
Considerações Finais	132
1. Conclusões do projeto	132
2. Limitações do projeto.....	139
3. Sugestões para investigações futuras.....	140
Bibliografia e Webgrafia.....	141
Anexos.....	147

Anexos

Anexo I: Matriz do Questionário <i>a priori</i> aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira	148
Anexo II: Matriz do Questionário <i>a priori</i> aplicado aos alunos de Português	151
Anexo III: Inquérito <i>a priori</i> visita de estudo de Espanhol	154
Anexo IV: Inquérito <i>a priori</i> visita de estudo de Português.....	158
Anexo V: Matriz do Questionário <i>in tempus</i> aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira	162
Anexo VI: Matriz do Questionário <i>in tempus</i> aplicado aos alunos de Português	165
Anexo VII: Inquérito <i>in tempus</i> visita de estudo de Espanhol	168
Anexo VIII: Inquérito <i>in tempus</i> visita de estudo de Português.....	172
Anexo IX: Matriz do Questionário <i>a posteriori</i> aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira....	176
Anexo X: Matriz do Questionário <i>a posteriori</i> aplicado aos alunos de Português	179
Anexo XI: Inquérito <i>a posteriori</i> visita de estudo de Espanhol	182
Anexo XII: Inquérito <i>a posteriori</i> visita de estudo de Português.....	185
Anexo XIII: Notas de trabalho de campo extraídas durante a realização da Visita de Estudo a Salamanca	188
Anexo XIV: Notas de trabalho de campo extraídas durante a realização da Visita de Estudo a Lisboa – Sintra: Quinta da Regaleira.....	197
Anexo XV: Guião Grupo Focal Espanhol	212
Anexo XVI: Guião Grupo Focal Português.....	215
Anexo XVII: Texto reflexivo dos alunos sobre a visita de estudo de Português	218
Anexo XVIII: Comentários dos participantes à Sessão especial de <i>Docere et Delectare</i> – Literatura em Vida.....	221
Anexo XIX: Relatório da Visita de Estudo a Santiago de Compostela.....	224
Anexo XX: Grelhas de sinóticas de categorização de dados.....	229

Introdução

Viagem

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.

Miguel Torga.

O Homem tem uma impulsão entusiástica para a viagem e para o viajar, empreendendo odisseias e jornadas de laivos titânicos. As crianças enternecem-se amiúde com os relatos de histórias de viagens verdadeiras ou imaginárias. Aliás, a imagética literária infanto-juvenil recai fortemente na temática das viagens, associadas à aventura, ao conhecimento, ao convívio, que muitas das vezes são o móbil que permite novas experiências. Porém, não são apenas as crianças ou os jovens que se deleitam com as jornadas ou expedições. Na verdade, seja em ambiente de competição, como é o *Dakar Rally*, ou em contexto científico, como as empresas da *National Geographic*, todos sentimos emoções nas viagens. Elas exercem no Homem uma inclinação que desemboca no conhecer, no experienciar. Indo ao encontro das palavras do poeta transmontano, o fascínio da viagem finca-se, precisamente, nesse partir incessante para um desconhecido, para um tempo e um espaço que se vislumbram excitantes. Paradigmas dessa necessidade de viajar advêm desde a Antiguidade Clássica, onde vemos os grandes vultos literários a empreender viagens com o desígnio de conhecimento: Vergílio, Horácio, Cícero são precisamente exemplos desse viajar como conhecimento. Estas viagens encontram hodiernamente a sua correspondência em projetos como o Programa Erasmus, o Programa Sócrates ou o Programa Comenius, que patrocinam a movimentação de pessoas para experienciar e conhecer.

Além disso, não podemos deixar de fazer referência ao fenómeno das peregrinações como paradigma de viagem de conhecimento cultural. O Caminho de Santiago, desde a Idade Média, tem sido percorrido não apenas por crentes católicos, mas também por pessoas que almejam viajar como expediente para o (auto)conhecimento. O *peregrinar*, que etimologicamente significa *vaguear* pelos campos, implica uma aprendizagem cultural que extravasa claramente o campo do religioso. Desta noção de peregrinar temos a incontornável obra de Fernão Mendes Pinto, *Peregrinação*, em que se relatam entre a história e a fantasia as aventuras vividas pelo autor no Oriente.

Como se torna evidente, não queremos conotar a figura do viajante com a do turista. Por isso, defendemos que, pese embora outras opiniões que advogam precisamente o contrário, fruto dos novos filões de mercado e de cedências de pendor mercantilista, as visitas de estudo não podem ser perspectivadas na área do turismo. Ainda que pontualmente participante nessa área, incorporar as visitas de estudo no turismo poderia evidenciar alguma displicência por parte da equipa de professores que as organizam. Estamos convictos de que o professor jamais poderá delegar totalmente em empresas de liames comerciais, ainda que com preocupações (supostamente) pedagógicas, a organização da visita, pois a ele lhe compete conceber esse momento letivo. Como atentaremos, a visita de estudo em nada difere de uma atividade letiva, excluindo apenas, como é incontestável, o espaço onde ela toma lugar. Assim sendo, ainda que não negligenciando o campo do turismo educacional, demarcamo-nos desse tipo de considerações, pois não concebemos a visita de estudo como uma puramente atividade turística, mas sim letiva e, por isso, mesmo curricular.

Desta feita, na esteira de Montaigne, com *Journal de Voyage*, ou de Almeida Garrett, com *Viagens na Minha Terra*, ou ainda de Alexandre Herculano, com *Apontamentos de Viagem*, ou recuperando os clássicos Heródoto ou Estrabão, perspetivamos o viajar como um momento de aprendizagem, que alia o deleite ao conhecimento. É neste sentido que compreendemos o alcance conceptual do que se entende neste contexto por **visita de estudo**, procurando perceber de que modo ela, sendo um momento letivo, incrementa o estudo e a compreensão de idioma(s), literatura(s) e cultura(s).

Capítulo I – Enquadramento teórico: educação em línguas – um espaço de conteúdos culturalmente *vitais*

1. Finalidades e possibilidades de educação em línguas – uma visão linguístico-cultural

Não temendo incorrer pela citação de palavras de grandes autores, que amiudadas vezes faz com que as suas sentenças se esvançam pelo cansaço no cliché estafado (e nulo) de sentido, não hesitamos em trazer à liça alguns dos pensamentos de Vergílio Ferreira e de Bernardo Soares. Diz-nos o autor de Melo que “Uma língua é o lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar” (Ferreira, 1998, p. 83). Tendo em consideração que algumas das melhores definições, porque mais humanas e menos tecnicizantes e/ou abstratizantes, são aquelas que em si encerram a vertente metafórica, envergando a capacidade de significar, Vergílio Ferreira é sintomático no modo como aclara o conceito de língua: é o lugar donde se vê o mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Na verdade, o facto de ser impossível realizar o ato de pensar sem que exista *a priori* um certo tipo de linguagem, implica que estejamos indelevelmente marcados pela língua que nos dá a conhecer a realidade, que a permite conhecer e concomitantemente criar.

Vejamos, agora, o raciocínio do semi-heterónimo pessoano Bernardo Soares:

Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse.

Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha.

(Pessoa, 2006, p. 230)

Não nos prenderemos a temáticas paralelas, que por não serem pertinentes para a discussão que aqui acontece não ocorrerão. Referimo-nos, em concreto, à postura que os autores literários têm perante as mutações ortográficas que cada idioma vai sofrendo por convenção. Não obstante, a este facto não podemos estar alheios quando queremos fazer menção à afirmação *Minha pátria é a língua portuguesa*. Não querendo proceder a uma

hermenêutica que desvirtue ou adultere o desígnio primeiro desta afirmação, não podemos deixar de considerar que o conceito de língua é entendido na sua significação simbólica de berço que acolhe, que permite o nascimento e crescimento, como que a língua tivesse essa possibilidade dúplice das figuras materna e paterna, que criam, vinculando o ser humano a valores, formas de ver e encarar a realidade – numa palavra, cultura.

É nesta senda e neste pressuposto que enquadrámos uma visão da **educação em língua(s)**, amalgamando vertentes de educação *numa* língua, educação *para* uma língua, educação *por* uma língua e educação *de* uma língua. Não é nosso intento elaborar um enredo conceptual de expressão do enunciado, encontrando no artifício pretensamente retórico de alteração de preposições um sustentáculo de estrutura pouco firme dos nossos argumentos. Na verdade, consideramos que a educação em língua(s) acontece quando concentra em si esta visão rizomática de educação e língua. Partindo do pressuposto que educar é formar a pessoa como um todo em todas as suas dimensões, a língua é um elemento fundamental nesse processo, que não se confina à mera função instrumental. Só assim se conseguirá compreender a realidade em que estamos e em que somos, só assim conseguimos saber na realidade, pois mais do que conhecimento somos construtores de sagesa, cultivadores de conhecimento compreensivo.

1.1. Contextos de educação em línguas

A educação é um elemento fundamental na evolução do indivíduo, sendo consignada como direito na Declaração Universal dos Direitos do Homem como um componente fundamental para a sua constituição. No artigo 26º, no seu ponto 1 e ponto 2 desse documento, a educação é um direito alienável ao indivíduo, porquanto tem como objetivo expandir a própria personalidade, garantido por essa via valores fundamentais como a liberdade, a tolerância e a amizade, almejando como meta basilar a paz¹. Intuímos, ainda, pela leitura do mencionado texto que a conceção dessa paz extravasa os meros limites da concórdia entre pessoas e países, visto que tem como cosmovisão a noção em estrutura profunda de “paz interior”, isto é a compreensão individual que cada pessoa deverá ter sobre si mesma. Não cabendo neste estudo o meditar sobre os limites conceptuais que envolvem a noção de educação, percebe-se pela leitura da Declaração dos Direitos Humanos que não é definido o modo como essa educação é dada ao indivíduo, nem a maneira como essa educação é por ele adquirida. Não obstante, é considerada

indiscutivelmente como um direito, ou seja prerrogativa capital ao Homem. Assim sendo, não há um método, um procedimento, uma conduta, nem tão-pouco um definição dos conteúdos que estejam pré-determinados que constituam a noção de educação. O que transparece da mensagem perpetrada pela Declaração é que o próprio direito de cidadania contempla inequivocamente o direito à educação, pois ser cidadão, o ser-se cidadão pressupõe o acesso à educação.

Realizada que está esta pequena reflexão introdutória, adensemo-nos pela matéria que neste momento pretendemos abordar. Limitar, *grosso modo*, três conceitos fundamentais em educação: educação formal, educação não-formal e educação informal. Servindo apenas como introito, usemos as palavras de Almerindo Afonso (1992, pp. 86-87) que caracteriza os conceitos aventados da seguinte forma:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

À *vol d'oiseau*, é facilmente visível que estes três conceitos não são estanques, pois comunicam entre si. Independentemente da natureza dos conteúdos trabalhados por estas três “formas” de educação, será pertinente tentar vislumbrar distintamente o que singulariza cada uma delas e de que modo dialogam entre si.

1.1.1. Educação formal

Servindo-nos da definição patrocinada por Afonso (1992), a *educação formal* é aquela que é ocorre no contexto eminentemente institucional (escolar, universitário ou de outro tipo de instituições credenciadas para o efeito), pautando-se pela organização e pela sequencialidade. Indo ao encontro do postulado por Hamadache (1991, 1993), a educação formal é claramente rígida, sendo nela verificadas estruturas de hierarquia (etária, por exemplo), assim como também de admissão definidas. Além disso, aliado a este facto, a educação formal caracteriza-se por ser normalizada e universal, sendo finita no tempo. Assim, é no seio do ensino formal e no seu contexto que podemos referir que os alunos

¹ Cf. <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

(pois nos outros tipos de ensino não teremos a figura do aluno, mas sim a do *aprendente*) são todos submetidos ao mesmo tipo de conteúdos programáticos, previamente idealizados.

Como será natural, sendo esta educação institucionalizada, é tomada como chancela de qualidade, motor de reprodução social² – transmitindo a imagem dominante de sociedade e de um sistema de poder – assim como de possibilidade de ascensão na própria estrutura social. De facto, é o ensino na sua vertente institucionalizada que promove uma imagem da sociedade e de cultura que é tomada como suposta e legítima, “legitimada” precisamente pelo carimbo de qualidade que advém do ensino oriundo da sua institucionalização. Toda esta influência torna-se patente no indivíduo através das variadas leituras que vai construindo sobre o real, pois ver-se-á confrontado com a necessidade de comprovar e ver atestados os seus conhecimentos e competências. Ora apenas as instituições credenciadas para o efeito o podem realizar, aquando da qualificação dos seus alunos. Assim, o ensino formal valida uma imagem simbólica propagando e fazendo perdurar no tempo um domínio (seja político, económico, cultural...).

Na esteira de alguns estudos, nomeadamente de Praia (2006), pesem embora as suas naturais virtudes, não será inusitado se o ensino formal for visto como mais permissivo à *performance* do que à capacidade de compreensão que se possa desenvolver. Aliás, este autor é ainda mais acutilante nas suas observações, mencionando que os alunos do ensino formal se socorrem amiúde da sua capacidade de memorização para solucionar problemas que não são “vivificados” mas sim estandardizados. As suas conclusões vão ainda mais longe, pois afirma que os alunos do ensino formal não conseguem ultrapassar a bitola na qual foram treinados, “incapacitando-os”, independentemente da sua destreza ou capacidade de solucionar os desafios que a sua educação lhes propõe. Confrontando-se com a vida real, com o quotidiano, esses alunos não serão capazes de tomar decisões nem tão-pouco produzir a sua própria vida.

1.1.2. Educação não-formal

Para analisar o conceito de *educação não-formal*, socorrer-nos-emos do razoado de Afonso (1992). Este autor defende que a educação não-formal partilha com a formal o facto de ser estruturada e também organizada. Não obstante, as organizações que implementam esta educação não são, habitualmente, escolas nem universidades. Assim,

² Sobre esta problemática, vejamos os trabalhos dos pesquisadores franceses Bourdieu e Passeron (Bourdieu, 1982).

ainda que possa também ela ser certificada, essa certificação não será vista na estrutura social da mesma forma. Por outro lado, este autor advoga que não é limitada temporalmente, não tem uma calendarização semelhante ao ensino formal. Além dessa plasticidade, a educação não-formal é mais dúctil, flexibilizando-se mais e melhor em função do indivíduo concreto.

Desta feita, poder-se-á definir educação não-formal como um processo que se realiza (normalmente) fora do ambiente escolar ou universitário. Porém, não deixa de ser institucionalizada, pois é veiculada por estabelecimentos ou organizações assim como por exemplo museus, meios de comunicação...³, que promovem e organizam eventos que vão muito ao encontro das expectativas dos indivíduos, mesclando um certo pendor lúdico e de uma não obrigatoriedade à uma assiduidade rigorosa. Neste sentido, o ensino não-formal é concebido como o *extraescolar*, não só porque não se confina, mas essencialmente porque não se finca no quadro do sistema formal escolar de ensino, indo ao encontro e dando resposta às necessidades de conhecimento que pequenos grupos vão querendo suprir (La Belle, 1986, p. 2).

Nesta linha de raciocínio incorre Ernesto Martins (2006, p. 70), propondo como visão de educação não-formal aquela que se refere a instituições, atividades, meios e âmbitos educativos que vão ao encontro da satisfação dos *aprendentes* (pois não existem aqui alunos), saindo da extensão do eminentemente escolar. Portanto, a educação não-formal é diferenciada na educação formal devido aos meios e processos com ela relacionados, sendo sobretudo assistemática, sem que isso se compadeça com uma carência de método – apenas não se inscreve no convencionalismo normativo da escola.

De um modo geral, podemos asserir que os objetivos primeiros da educação não-formal são um educar para a cidadania, para a justiça social, para os direitos humanos, sociais, políticos, culturais..., para a liberdade, para a igualdade, para a democracia, para o exercício da (multi)culturalidade (Gohn, 2006, pp. 32-33). A estes objetivos podemos relacionar as características que são atribuídas à educação não-formal por António Bento (2007). Este investigador defende que o tipo de educação em análise tem como apanágio o facto de ser holística, contextualizada, colaborativa – pois frequentemente depende de outras atividades –, resultando da prática e da experiência. Ora, sufragando nós esta leitura,

³ Note-se que há instituições de ensino marcadamente formal que cada vez mais tentam, por razões de captação de público, enveredar por formatos de ensino não-formal. Veja-se por exemplo universidades que

podemos aí observar a conveniência de Gadotti (2005, p. 2) que defende que as atividades patrocinadas pelo ensino não-formal, ainda que não se desígnem estritamente como aprendizagem, são elas próprias fatores de aprendizagem, porquanto implicam uma necessária compreensão do conceito de aprendizagem em si próprio.

Consequentemente, lícito será indicar que a educação não-formal tem *per se* benefícios evidentes quando posta em prática, não apenas em jeito de complementaridade. Em primeiro lugar, ela permite ao indivíduo conhecer, conhecendo-se; construir leituras do mundo, construindo-se em identidade e conceção; formar o indivíduo *na* Vida e *para* a Vida, tendo disso a consciência de vida em sociedade. De facto, podemos considerar que este tipo de educação é herdeiro de uma visão de aprendizagem que remonta à Antiguidade Clássica, concentrada no gnoma *Conhece-te a ti mesmo*, alcançando indutivamente uma hermenêutica da realidade – permitindo perceber a igualdade na diferença, dando possibilidade ao (auto)questionamento que desfaz pré-conceitos⁴.

Todavia, estamos convencidos de que será, neste momento, assaz pertinente mencionar que a educação não-formal não deverá ser apenas vista obrigatoriamente por antagonia à educação formal, na medida em que ela é mais ampla e elástica do que a anterior, porquanto engloba em si o conhecimento oriundo da experiência de Vida. Como tal, ao contrário do ensino formal, o ensino não-formal não tem um objetivo específico e não está vinculado necessariamente a uma instituição. Claro que a educação não-formal, por vocação, é menos sistemática, sem que isso seja sinónimo de uma total falta de método ou de rigor: não tem, sobretudo, o pendor burocrático e verificável que a educação formal tem, sendo por isso muito mais flexível e até mesmo autónoma. Em última instância, correndo o risco de poder extravasar o âmbito suposto, podemos considerar que a educação não-formal contribui afincadamente para a construção da cidadania, já que se constitui como uma *aprendizagem ao longo da vida*⁵, necessária e essencial para a aquisição e construção de cultura.

Desta feita, presenciando que a relação destes dois tipos de educação não se traduz numa antítese, não será forçado afirmar que elas reiteradamente trabalham em dinâmica de

vão promovendo cursos livres, de curta duração, adaptando muitas vezes o conteúdo aos grupos que neles se inscrevem.

⁴ Para aprofundar este assunto, *vide* “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas” (Gohn, 2006).

⁵ “...toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 10).

subsidiariedade, suprimindo necessidades distintas. Uma visão de cooperação e não de conflito entre estas duas realidades torna possível essa aprendizagem ao longo da vida, tão essencial numa sociedade cada vez mais polimórfica. Aliás, é cada vez mais frequente a aspiração e o desejo de que o conhecimento/experiência não advinha apenas do ensino formal. No mundo hodierno, fruto da revolução tecnológica, onde o contacto com a informação em qualidade e em quantidade é maior do que nunca, a aprendizagem não-formal é tão ou mais importante do que a formal, visto que o indivíduo ter-se-á de adaptar às exigências que a realidade lhe coloca.

1.1.3. Educação informal

No concernente ao *ensino informal*, gostaríamos de seguir uma linha de raciocínio que distingue e diferencia esta tipologia de ensino do ensino não-formal. Estamos convictos de que é pungente essa diferenciação, contrariando leituras⁶ que defendem que não existe distinção entre elas, o que os leva a designar como informal toda e qualquer aprendizagem que ocorra fora do espaço escolar. Neste campo de ação, a educação informal distingue-se e identifica-se pela total espontaneidade, integralmente não institucionalizada e completamente assistemática e não estruturada (Chagas, 1993, p. 2). Por outro lado, esta é verdadeiramente universal, afetando todas as pessoas, estendendo-se de facto ao longo de toda a vida de um indivíduo (Bento, 2007). Este conceito está muito associado ao que, em sociologia, se entende por socialização, em que uma cultura e uma moratória vão sendo adquiridas pelo indivíduo, com o objetivo de pertencer a um grupo, a um tempo e a um lugar determinados. Em uníssono com as orientações teóricas de Hamadache (1991, 1993), consideramos que a aprendizagem nesta ambiência surge como uma osmose entre o meio e o indivíduo, visto que é aleatória e não tem uma intencionalidade expressa.

Epitomizando, com o escopo direcionado não tanto para o conteúdo mas para a forma, podemos considerar que, em termos de validade e pertinência para a construção do indivíduo, a educação formal, não-formal e informal são igualmente úteis. Não confundido validade com proficuidade ou até mesmo pertinência, a legitimidade da forma como se é

⁶ Hofstein e Rosenfeld (1996) consideram como informal todo e qualquer tipo de aprendizagem que se desenvolve exteriormente à circunstância escolar. No entender de Stalcup (1969), abarca a educação informal como a não-formal tanto a educação não escolar que seja metódica e institucionalizada. Porém, nesse grupo também se compreende toda a educação que advém do quotidiano.

educado não advém da sua formalidade institucional, ainda que saibamos que, em termos de certificação de competências, é extremamente difícil fazer valer os conhecimentos oriundos de uma educação não-formal ou informal. Ainda assim, teoricamente, sabemos que este tipo de educação não funciona de um modo antagónico, devendo haver sinergias entre si que concorram para um melhoramento particular do indivíduo.

Sabemos que as noções de ensino formal, não-formal e informal são utilizadas terminologicamente para fazer alusão à metodologia, procedimentos, agentes, locais onde esse processo é realizado. É tido, também como inquestionável, que há características partilhadas por estas modalidades, como seja o caso de o ensino não-formal e formal compartilharem características entre si como organização e sistematização que os distanciam por exemplo do ensino informal, tal como postula Trilla (2008). Consideramos que o virtuosismo do ensino de língua e de literatura será conseguir unir estes três conceitos numa unicidade que implica toda a amplitude da matéria que estas áreas trabalham.

1.2. O ensino formal, não-formal e informal e o ensino de línguas e de literaturas

Fazendo uma simples pesquisa bibliográfica que aborde as questões da delimitação conceptual de ensino formal, não-formal e informal, percebemos que é uma discussão densa e alargada mais no espaço das Ciências Naturais do que nas Ciências do Espírito, tal como as referiu Dilthey. Na verdade, não conseguimos vislumbrar grandes reflexões em Portugal sobre esta matéria em autores mais orientados para o campo das Ciências Humanas ou Sociais. Todavia, seríamos injustos se não referíssemos que dentro das Ciências Sociais, os estudos ligados à História, à Geografia, ou até mesmo à Música vão debatendo estas questões. Arriscamos, quase, afirmar que serão insípidas estas incursões, pois não são claramente distantes dos estudos realizados pelas Ciências Naturais.

Este fator pode querer indicar que os pedagogos da área das Ciências Naturais estão muito mais interessados e conseqüentemente adiantados em relação aos pedagogos das Ciências Humanas e Sociais no que concerne à importância do ensino não-formal e informal nas suas matérias. Por outro lado, poderá este fenómeno ser o resultado de um grande esforço de “vivificação” que os museus de ciência e outras estruturas similares têm realizado, devido à sua componente fortemente pragmatizante. De facto, estes equipamentos levam a uma maior interação *com e do* seu visitante, dialogando de perto

com os interesses e matérias que os seus visitantes vão trabalhando na escola (sejam eles alunos ou ex-alunos ou ainda não alunos).

Desta feita, partindo da premissa de que as Ciências Humanas analisam e estudam o Homem na sua componente holística, deve o ensino da língua e da literatura privilegiar uma ensino dialogante, que contemple formas de interação entre ensino formal, não-formal e informal. Nesse ensejo, vejamos as linhas de orientação da UNESCO sobre os resultados esperados para o ensino informal e não-formal, presentes no documento *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. As UNESCO Guidelines identificam os seguintes princípios (UNESCO, 2012, p. 4):

- a) assegurar a equidade e a inclusão no acesso às oportunidades de aprendizagem. Todos os indivíduos devem ter o direito de aceder e de se envolver em qualquer forma de aprendizagem que seja apropriada às suas necessidades, e de ver legitimados e estimados os resultados das suas aprendizagens;
- b) promover a equidade entre os resultados da aprendizagem formal, não-formal e informal. As competências que cada indivíduo acumulou através da aprendizagem não-formal e informal devem ser tratadas em paridade com aquelas que se obtêm através da aprendizagem formal;
- c) assegurar a centralidade dos indivíduos no processo RVA (reconhecimento, validação, acreditação). O processo deve respeitar e refletir as necessidades individuais e a participação deve ser voluntária;
- d) aumentar a flexibilidade e a abertura dos sistemas formais de educação e de formação. Os sistemas de educação e de formação devem admitir diferentes formas de aprendizagem, indo ao encontro das necessidades e experiências dos aprendentes;
- e) promover a garantia de qualidade em todo o processo RVA. É imperativo que os critérios e os procedimentos para avaliar e validar a aprendizagem não-formal e informal sejam relevantes, confiáveis, justos e transparentes;
- f) fortalecer as parcerias entre todos os intervenientes. É importante enfatizar a responsabilidade partilhada desde o desenho até à implementação e à validação do sistema RVA.

Face a estes princípios, é sintomática a valorização da aprendizagem em contexto de ensino não-formal e informal. Na verdade, podemos assegurar que essa valorização não se realiza em detrimento do ensino formal, mas sim em paralelo e concomitância com este. De facto, esta visão dialéctica será aquela que patrocinará um saber holístico, completo, pleno, permitindo a construção da verdadeira cidadania.

Assim sendo, se as Ciências Naturais encontram grande fortuna ao incrementar e incentivar atividades que ativem momentos e/ou conteúdos adquiridos ou contactados em ensino não-formal e ensino informal, o mesmo deverão fazer as Ciências Humanas e Sociais. Aliás, estamos convictos de que é como a perceção do mundo, com o contacto com a realidade que os alunos de língua e literatura poderão vivificar e sentir os conteúdos que estudam em contexto de ensino formal.

1.3. O ensino não-formal como potencializador do ensino formal – a *rua* como contexto e opção didáticos

A conjuntura hodierna em que vivemos, inclinada para uma política de ensino que eleva a valorização das Ciências e Tecnologias, fruto das imposições e injunções do mercado laboral, fez com que as Humanidades fossem depreciadas quer na proficuidade do seu ensino, quer na sua pertinência enquanto conteúdo formativo e de competência. Desse achaque padecem particularmente as Belas-Letras, que têm sido sistematicamente vítimas de um processo de ostracização latente. Não bem quisto o seu estudo pela sociedade, não o querendo ou sabendo valorizar, não vislumbrando a pertinência e a necessidade desse estudo, esta área do conhecimento tem conhecido nas escolas uma desertificação intensa, sendo disso visível o sumiço de alunos em disciplinas fundamentais como é o caso do Latim, do Grego (martirizadas pelo epíteto de línguas mortas) ou do Alemão (temido pela sua suposta dificuldade). Além disso, em termos comparativos, as turmas de estudos humanísticos nas escolas secundárias em Portugal contabilisticamente são menores do que as turmas das áreas de Ciência e Tecnologia⁷. Não é nosso desiderato abrir aqui um

⁷ Tomemos por exemplo, em sinédoque, o caso particular da Escola Secundária Eça de Queirós no presente ano letivo (2013/2014). No 10º ano de escolaridade existem 8 turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e 4 turmas do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. No 11º ano de escolaridade existem 7 turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e 2 turmas do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Por último, no 12º ano de escolaridade existem 7 turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e 3 turmas do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Deste modo, considerando este caso como exemplo da realidade existente nas escolas portuguesas, podemos afirmar que há uma notável diferença de inscrições de alunos nos cursos indicados.

precedente argumentativo de pendor beligerante ao estudo dessa área – muito pelo contrário. Apenas somos partidários de uma posição valorativa das Humanidades, como área fundamental para o equilíbrio social, numa dinâmica holística de harmonização, contribuindo inclusivamente para uma melhor compreensão da Ciência e da Tecnologia.

Todavia, não podemos desprezar que não só a sociedade atual e o mercado laboral vão impondo as suas tendências, como também os estudos no âmbito da Didática das Ciências vão contribuindo para que esta área do conhecimento se torne mais apelativa e consequente para os estudantes. Neste âmbito, destacamos como um dos elementos de grande monta a perspetiva CTS, tão representativa da Educação em Ciência, que conjuga sapientemente três vetores essenciais: Ciência, Tecnologia e Sociedade. Trazemos este conceito à consideração no contexto de que as Ciências Naturais têm uma grande tradição na realização de Visitas de Estudo e no desenvolvimento de momentos de “trabalho de campo” para realizar os seus esforços investigativos e educativos. Essa metodologia incide numa aplicação eficaz de um método em vivificação e numa apresentação pragmática dos conteúdos. Deste modo, as Ciências Naturais utilizam o seu *modus operandi* na Realidade factual (e, tanto quanto possível, quotidiana) do indivíduo.

Não sendo pertinente, na conjuntura do presente estudo, traçar caracterizações sobre a perspetiva CTS na Educação em Ciência, julgamos que a sua alusão se torna pertinente, visto que, similarmente, as Humanidades terão de chamar a si um idêntico trinómio que potencialize o estudo das suas áreas do saber. Como tal, consideramos urgente a emergência de uma nova perspetiva para a Educação em Línguas, Literaturas e Culturas: eis a assunção de um novel trinómio Língua-Literatura, Cultura, Sociedade. Este putativo conceito tende a diligenciar toda a humanização e pertinência que são conferidas ao Ensino das Ciências através da perspetiva CTS. Do mesmo modo que existe uma inter-relação ativa entre ciência, tecnologia e sociedade, em que estes três vetores interatuam entre si em dinâmica trilogica (Santos, 2001b), estamos convictos de que esta postura não só será mais profunda na sua análise como trará mais benefícios no processo de ensino-aprendizagem das Humanidades. Tal como acontece no campo do Ensino da Ciência que “Ao contrário da concepção de ensino de ciência pura, a concepção CTS de ensino das ciências não deixa de fora a tecnologia e a sociedade (...) aponta para um ensino que tenha uma validade cultural, para além da validade científica e assenta no propósito de ensinar a cada cidadão o essencial para chegar a sê-lo de facto, aproveitando os contributos da

ciência e da tecnologia” (Santos, 2001a, p. 16), também esta concepção na área do ensino da Língua(s), Literatura(s) e Cultura(s) terá o mesmo benefício. Este ensino, em que nos centramos, tem de estar em diálogo pleno com a sociedade, valorizando-se e valorizando o entendimento humano, tendo sempre como alfa e ómega a comunicação e a interação linguístico-comunicativas, que são o âmago da Língua, da Literatura e da Cultura.

Neste enquadramento, as Visitas de Estudo constituir-se-ão como verdadeiros momentos de “trabalho de campo”, em muito semelhantes às acostumadas circunstâncias criadas pelo ensino das ciências exatas e também de algumas ciências sociais, patrocinando a aprendizagem em esferas externas à sala de aula. É nesta esteira que surge o conceito de *rua* como caleidoscópio da Realidade, contextualizada, humanizada, em *continuum* no movimento vital. A potencialidade caleidoscópica da *rua*, tida no seu sentido metafórico, etimológico e primitivo, isto é, a capacidade de propiciar a visualização das formas do “belo” através da rotação da própria realidade em que estamos inseridos, pode proporcionar ao aluno momentos de aprendizagem total através de um contacto factual com essa mesma realidade. Esse contacto não mais é do que a oportunidade de o indivíduo se confrontar com a Realidade, vendo-se nela e vendo-a em constante reflexão – observando-a, observando-se.

Deste modo, tentando delimitar as pontes entre o conceito da Educação em Ciência e a nova postura trilógica que alvitramos para a Educação em Língua, da mesma maneira que uma educação científica, tal como advogam Cachapuz *et al.*, não se focaliza apenas *em* ciência mas também *através* da ciência e *sobre* ciência (2002, p. 172), conferindo-lhe humanidade e realidade, também acreditamos que o mesmo acontecerá com a nossa perspectiva, de pendor linguístico-literário, no campo da Educação em Línguas. Essa, trazendo a si a Cultura e a Sociedade, não se centrará apenas *em* língua, mas também *através* da língua e *sobre* a língua, num exercício de puro humanismo exegético. Cremos que a nossa concepção, mais do que voltar o Ensino da Língua para questões de ordem prática, o tornará o *real*, preparando o indivíduo para a interpretação dessa mesma realidade, num crescimento pessoal e social.

A este nível estamos convictos de que é pertinente trazer algumas leituras sobre a noção de experiência. Como veremos posteriormente, através do balizar do conceito de Visita de Estudo dentro do contexto do Ensino de Língua, pretendemos conceber a *rua* como um local e um momento que responsabilize os estudantes *na* e *pela* sua

aprendizagem; que através dela os aprendentes estabeleçam relações com os vários elementos do seu conhecimento, integrando novos conteúdos e novas competências. Como tal, esta visão da *rua* no Ensino de Língua tende mesmo a surpreender, porquanto não se apresentará só como uma metodologia pedagógica, como poderá evoluir para uma conceção de educação mais lata: valorização dos conhecimentos *extra muros* da Escola, interpretando a Realidade como um fim em si mesma; valorização do contacto com a Realidade bem como do *viajar* para alcançar, observar e interpretar esse elemento, enquadrando-o num contexto cultural específico; visão holística do Conhecimento na interpretação desafiante da multiplicidade da Realidade.

Neste particular, é jussivo reter algumas das perspectivas de John Dewey. Sabemos que a Realidade, a Vida se desenvolve em totalidade, sem segmentações. Porém, o modo mais imediato que dispomos para experienciar em observação metonímica, no campo das Humanidades, essa Realidade será presumivelmente a *rua*, pois “a experiência tem elementos geográficos e vertentes artísticas e literárias, científicas e históricas. Todos os estudos surgem de uma mesma terra e de uma mesma vida que nela decorre (...) Todos os domínios de estudo se desenvolvem das relações deste grande mundo comum. (...) [Assim, quando o estudante] vive numa relação variada, mas concreta e activa, com este mundo, os seus estudos encontram-se naturalmente unificados” (Dewey, 2002, p. 78). É sabido que o pedagogo causídico do lema *learning by doing* defende uma aprendizagem ativa *de* experiência e *em* experiência, integrando conteúdos, atitudes e competências necessárias para essa atividade investigativa e experiencial. Não obstante, este autor advoga que este experienciar (que não meramente experimentar) não se deve apartar da realidade, da Vida: “Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida” (Dewey, 1965, p. 36).

Assim sendo, em harmonia com o pensamento de Dewey, vislumbramos na centralidade de todo o processo de construção de conhecimento do sujeito a atividade, derivando esse conhecimento da relação entre um experienciar e um fazer. O conhecimento sustenta-se, portanto, na Vida, na Realidade, sendo por isso necessário uma apreciação positiva de uma educação que, para ela, abra todos os campos da experiência humana. Neste apartado, convém afirmar que, dentro do latido do conceito de experiência, Dewey não considerava que todas as suas reificações fossem legitimamente

tidas como educativas. Nesta esteira, dado que estas reflexões são relevantes para a própria configuração analítica da Visita de Estudo como instrumento pedagógico, perscrutemos um pouco mais a noção de *experiência* para Dewey.

Sendo o conceito de experiência fulcral no espectro conceptual deste pedagogo, importa observar de que modo a experiência é perspectivada, dado que “a crença de que toda a educação germina e se consoma através da experiência, não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Algumas experiências são deseducativas” (Dewey, 1971, p. 14). Na tentativa de encontrar as experiências verdadeiramente educativas, o autor enuncia dois princípios estruturadores: 1) o princípio da continuidade; 2) princípio da interação. No que concerne ao primeiro, o autor refere que apenas são experiências importantes aquelas que promovem o desenvolvimento de expansão e abertura para novas experiências, proporcionando o acesso ao adensamento e ao alargamento quer de conteúdos que de competências. Assim, este princípio defende que há uma afetação (positiva ou negativa) das experiências anteriores em relação às posteriores, modificando o agente dessa experimentação – influenciando a qualidade e a tipologia das experiências futuras.

Já no que toca ao princípio de interação, este confere iguais direitos aos dois elementos da experiência: a) condições objetivas e b) condições subjetivas. A interação entre estes dois requisitos constitui aquilo a que Dewey denomina como situação. Partindo do pressuposto de que *viver é viver em constantes situações*, e que, na senda de Ortega y Gasset, o homem constitui-se pelo seu *eu* em dinâmica osmótica com a sua circunstância, uma experiência depende obrigatoriamente da transação ou interação que um indivíduo tem com o “cosmos” que o rodeia.

Consideramos ainda importante, neste âmbito, mencionar que a experiência educacional implica que seja *per se* reflexiva. No seguimento das palavras de Cármen Cavaco, “para aprender é necessário compreender o sentido das experiências, ou seja reflectir e tornar conscientes as experiências de vida e é neste sentido que se pode falar de formação experiencial” (2003, p. 129). Desta feita, a reflexão é fundamental para compreender a experiência como contacto com a realidade e como momento de aprendizagem.

Tendo sido apresentadas todas estas teses, consideramos assaz pertinente conceber, na órbita do estudo de língua(s), literatura(s) e cultura(s), considerar a *rua* como um

contexto e uma opção didáticos, vendo a benignidade do ensino não-formal como um potencializador do ensino formal. Com efeito, a *rua* será esse local onde a Vida se apresenta sem nenhum véu de Maya, sem filtros nem barreiras. É nessa Vida que a Escola deverá incorrer para propiciar uma aprendizagem de conteúdos e um desenvolvimento de competências verdadeiramente profícuo. Além disso, esse experienciar vital deverá ser abraçado pela Escola, quer em atividades de ensino formal como de ensino não-formal. É nessa esteira de um experienciar que se assomam as Visitas de Estudo como ferramentas pedagógicas complementares ao ensino formal *intra muros*.

2. Visitas de estudo e trabalho de campo

ἄνδρα μοι ἔννεπε, μοῦσα, πολύτροπον, ὃς μάλα πολλὰ
πλάγχθη, ἐπεὶ Τροίης ἱερὸν πτολίεθρον ἔπερσεν:
πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω,
πολλὰ δ' ὃ γ' ἐν πόντῳ πάθεν ἄλγεα ὄν κατὰ θυμόν,
ἀρνύμενος ἦν τε ψυχὴν καὶ νόστον ἐταίρων.
ἀλλ' οὐδ' ὣς ἐτάρους ἐρρύσατο, ἰέμενός περ:
αὐτῶν γὰρ σφετέρησιν ἀτασθαλίησιν ὄλοντο,
νήπιοι, οἳ κατὰ βοῦς Ὑπερίονος Ἡελίοιο
ἦσθιον: αὐτὰρ ὁ τοῖσιν ἀφείλετο νόστιμον ἦμαρ.
τῶν ἀμόθεν γε, θεά, θύγατερ Διός, εἰπέ καὶ ἡμῖν.⁸

Neste momento em que nos preparamos para analisar as balizas conceituais do que se entende por “Visita de Estudo”, urge ser realizada uma pequena écbase sobre a implicação da viagem no ser humano, refletindo-se com a inevitabilidade indispensável no conceito em que nos deteremos. Para tal, trazemos à colação os primeiros versos da *Odisseia*. Depois da Guerra de Tróia, é tempo de Ulisses regressar à sua pátria, Ítaca, à sua casa, Penélope. A dez anos de atividade bélica sucedem-se dez anos de regresso, de retorno em conhecimento de viagem vital. Por isso, a voz do eu lírico exorta a que Calíope lhe fale sobre esse homem “astuto” que “vagueou”, observando com isso povos, cidades, espíritos

⁸ Fala-me, Musa, do homem astuto que tanto vagueou,
depois que de Tróia destruiu a cidadela sagrada.
Muitos foram os povos cujas cidades observou,
cujos espíritos conheceu; e foram muitos no mar
os sofrimentos por que passou para salvar a vida,
para conseguir o retorno dos companheiros a suas casas.
Mas a eles, embora o quisesse, não logrou salvar.
Não, pereceram devido à sua loucura,
insensatos, que devoraram o gado sagrado de Hiperión,
o Sol – e assim lhes negou o deus o dia do retorno.
Destas coisas fala-nos agora, ó deusa, filha de Zeus.
Tradução de Frederico Lourenço, (Homero, 2003).

– entendido aqui o conceito como culturas. Sofreu no mar que é a vida e a realidade para se poder salvar, voltando para a sua casa. Na verdade, a *Odisseia* é a grande metáfora do relato da viagem como momento de conhecimento e de autognose, não se furtando a viver na(s) realidade(s) para entender a Vida.

O conceito de “Visita de Estudo” é herdeiro de uma grande tradição, que, desde a Antiguidade Clássica, vê na viagem não apenas a imersão na aventura, mas também o ato de *cognoscere*, seja do seu contexto, seja da sua interioridade. Tendo Ulisses como grande paradigma, personificação máxima do *homo viator*, devemos entender a pertinência da motivação para a viagem. Ulisses, cuja ascendência remonta a Hermes, aprecia a viagem com a inevitabilidade consciente, gosta de se escapular urdindo artifícios – o mais conhecido, o mítico cavalo que lhe permite a entrada nas inexpugnáveis muralhas de Ílion –, é curioso, estima a metamorfose e a interpretação, tem a sua inteligência sustentada na construção que a(s) viagem(ns) lhe propicia(m). Relembremos aqui os epítetos homéricos conferidos ao filho de Laertes: “o de mil artifícios” e “aquele que tanto sofreu”. Esse *pathos* é sinónimo de conhecimento, fruto das suas aprendizagens em viagem – real e imaginária. Além disso, o seu conhecimento advém claramente da experiência, do continuado de “ver”, que na Hélade assume uma relevância inquestionável.

Focados ainda na figura de Ulisses, porque é um viajante vivificante, ao contrário dos outros heróis do ciclo troiano, o filho de Anticleia é verdadeiramente um homem que não procura a glória e a fama como Aquiles. Ele é um explorador que não se immortaliza pela coragem bélica, mas pela audácia do saber, do ver e do fazer. A sua inteligência, como vemos em exemplos como a elaboração do cavalo de Tróia, da jangada de Ogígia ou do leito de Ítaca, sustenta-se na *construção*. Por outro lado, Ulisses constitui-se como o exemplo da curiosidade helénica, sobretudo da jónica, que se interroga, levando-o à interrogação sistemática típica da viagem mental – sobre a natureza do mundo, a viagem que nasce da filosofia. Deste modo, é neste momento que poderá encontrar aqui sustentáculo a questão do “trabalho de campo” enquanto conceito e ferramenta didáticos. A necessidade de fazer, de perceber *in loco* fazendo do homem um verdadeiro *homo faber*.

Assim sendo, concebendo em Ulisses o grande mentor do *homo viator*, que vai encontrando outros exemplo na literatura, como Eneias na *Eneida*, Perceval na *Demanda do Santo Graal*, Dante na *Divina Comédia*, Vasco da Gama n’*Os Lusíadas* ou Fernão Mendes Pinto na *Peregrinação*, acreditamos que a “visita de estudo” poderá estar insuflada

desta carga simbólica, ajudando inclusivamente os alunos na sua motivação e participação consciente e atenta.

2.1. Definição do conceito de *visita de estudo* no contexto *sui generis* de ensino de línguas

No contexto desta investigação, visto que o conceito em apreço está indelévelmente conotado com a realidade escolar, começaremos a nossa análise pela sua definição proposta pelo Ofício-Circular nº 21/2004, de 11 de março, da Direção Regional da Educação do Norte. Sendo o assunto desse documento as “Visitas de Estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolares e colónias de férias”⁹, nele se apresenta uma definição do que entende a tutela por *Visita de Estudo* e *Passeio Escolar*. Começemos pela primeira conceção, para que depois, ao abordarmos a segunda, possamos de antemão fazer a necessária destrição. É entendida como **visita de estudo**

“toda e qualquer actividade decorrente do Projecto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma, quando realizada fora do espaço físico da escola e ou da sala de aula. Nesta acepção uma visita de estudo é sempre uma actividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objectivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares, logo uma actividade lectiva, obrigatória para todos os alunos da turma ou para um conjunto de turmas para a qual foi estruturada”¹⁰.

Como é observável, a visita de estudo é tomada como uma atividade letiva, isto é uma **aula** que apenas acontece fora do espaço normal a que os alunos estão acostumados. Excluindo este fator, ela participa de todas as características básicas que uma aula dita “normal” possui. Tanto assim é que o documento declara como obrigatória para todos os alunos a visita que foi para eles organizada.

Desta realidade se distancia, como é evidente e expectável, o que é entendido por *Passeio Escolar*, tendo este um pendor lúdico e recreativo. Esse tipo de atividades não letivas a Escola poderá desenvolver em parceria com outro tipo de atores, tais como as Associações de Pais ou outros agentes educativos. Outro elemento de destrição entre o que se poderá entender como *Visita de Estudo* e *Passeio Escolar*, tendo o primeiro conceito mais importância no processo de ensino-aprendizagem, é o facto de que os passeios escolares não poderão pôr em causa as normais atividades letivas – isto é não, não são consideradas *per se* como atividades letivas.

⁹ Ofício-Circular nº 21/2004, de 11 de Março.

¹⁰ Ofício-Circular nº 21/2004, de 11 de Março.

Desta forma, sobrevém da análise deste documento que uma Visita de Estudo não é uma mera deslocação, uma atividade digressiva ou deambulatória de pendor lúdico. A Visita de Estudo é uma atividade letiva – isto é, equiparada a uma aula.

Em unísono com o documento anterior está o Ofício-Circular n.º 2/2005, de 04 de Janeiro da Direcção Regional da Educação de Lisboa. Este documento declara também que uma “visita de estudo é uma actividade decorrente do Projecto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projectos curriculares de escola/agrupamento e de turma quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula”¹¹. Desta forma, classifica-se como visita de estudo uma “actividade curricular intencionalmente planeada, servindo objectivos para desenvolver/complementar conteúdos de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de carácter facultativo, cuja operacionalização deverá estar definida no respectivo Regulamento Interno de cada Escola/Agrupamento”¹². O que mais importa aqui notar é que a visita de estudo deixa de ser uma atividade de carácter obrigatório para passar a ter uma natureza facultativa. Conquanto haja esta diferença, mantem-se o facto de a visita de estudo ser uma atividade que vai ao encontro do processo de ensino-aprendizagem, patrocinando-o e desenvolvendo-o.

Digna de destaque é, de igual modo, a nota explicativa que ultima a definição do conceito, onde se menciona que “Não há enquadramento para visitas de estudo no âmbito de actividades extracurriculares”¹³. Torna-se fácil, portanto, a percepção de que há um vincar, um sublinhar, uma insistência no sentido de considerar, manifestamente, a visita de estudo como algo curricular.

Já no ano de 2009, a Direcção Regional de Educação do Norte redige um novo documento, o Ofício-Circular 1/2009¹⁴, que esclarece a equiparação de visitas de estudo a atividades letivas, desde que cumpram os seguintes requisitos (se não os cumprirem, também não serão entendidas enquanto visitas de estudo, como não deixa de ser lógico, sendo mais adequada a sua interpretação como passeio):

- a) *Sejam decorrente do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas;*
- b) *Se enquadrem (ou seja enquadrável) nos respectivos Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma;*

¹¹ Ofício-Circular n.º 2/2005, de 04 de Janeiro <http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/oficios-circulares.asp>

¹² Ofício-Circular n.º 2/2005, de 04 de Janeiro <http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/oficios-circulares.asp>

¹³ Ofício-Circular n.º 2/2005, de 04 de Janeiro <http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/oficios-circulares.asp>

¹⁴ http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/2009/OfCirc_01_09.pdf

- c) *Estejam incluídas no Plano Anual de Actividades ou, quando tal não se verifique, sejam autorizadas pelos órgãos competentes da Escola/Agrupamento.*

Depois de ter realizado esta pequena incursão, tentando perscrutar o modo como o enquadramento legal dita o entendimento de “visita de estudo”, demanda-se uma análise pelo principais teóricos que meditaram sobre este assunto.

Em primeiro lugar, devemos mencionar de um modo cristalino e manifesto que o conceito de **Visita de Estudo**, por mais metamórfico que possa ser, não se confunde com trabalho de campo, suplantando este na sua abrangência, capacidade e fito. Sufragando o pensamento de Nespor (2000), as visitas de estudo são ferramentas essenciais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois articulam componentes fundamentais do comportamento entre professores e alunos com o meio que os envolve, conseguindo desenvolver, sincronicamente, a aptidão para pesquisar informação, compreender as coordenadas cronotópicas de um modo consciente. Eis o verdadeiro cultivo da cidadania. Recuperando neste contexto o pensamento de Antoine Saint-Exupéry, o autor de *O Príncipezinho* afirma que *Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.* Na verdade é esse o objetivo de estrutura profunda da visita de estudo: fazer com que o aluno passe pelo Outro, “outrando-se”, compreendendo-o, vendo-o, vivendo-o, para que assim interprete a Vida e (se) conheça em perfeita autognose de estilo socrático.

Volvendo aos meandros conceptuais da visita de estudo, este instrumento pedagógico é pertinente em qualquer faixa etária que o estudante atravesse, desde que a si esteja adaptada e planeada. No entender de DeWitt & Osborne (2007), as visitas de estudo são uma mais-valia para os alunos, visto que as aprendizagens realizadas nesse contexto saem intensificadas e fortalecidas. Por outro lado, a visita de estudo é considerada como um trabalho de equipa, colaborativo, aproximando todos os elementos que nela participem, em binómios singulares cujas forças vectoriais são recíprocas e comutáveis: professores-alunos, alunos-alunos, professores-professores. Ainda neste rumo, a visita de estudo é desafiante e desafiadora, motivante e motivadora, instigando a curiosidade dos alunos, levando-os a flexibilizarem os seus conhecimentos a situações diferentes das que estão habituados dentro da sala de aula ou dentro da sua circunstância. Por último, perseguindo a linha de leitura de DeWitt & Osborne (2007), os participantes de uma visita de estudo desenvolvem-se pessoalmente, pela experiência adquirida e vivida, transpondo essa

experimentação de conhecimento emotivo e lúdico para a sua realidade – tal só é possível através de um labor reflexivo, comunicando com o Outro que o rodeia.

María del Carmen Niño Vítores (2012) corrobora esta leitura que, para além de as vincar como recurso didático, académico e cultural que exponencia e catalisa os conteúdos trabalhados em sala de aula, perspetiva as visitas de estudo como um meio que aproxima o aluno à realidade que o envolve, levando a observá-la, mas também refletindo sobre ela – sobre a complexidade dos processos que têm dado essa realidade e a necessidade de participar nesses mesmos processos de forma responsável e criativa.

Além disso, é de notável importância que Niño Vítores (2012) refira que a visita de estudo é tomada com um trabalho laboratorial de observação em sinédoque, isto é, o que se vai visitar não é *a* realidade mas *uma parte* da realidade, que para ser devidamente completada carece de e almeja um suporte conceptual para que o aluno construa a sua própria realidade – comparando o que sabia antes com o que passa a saber depois do contacto com a realidade após a visita de estudo.

Por outro lado, sempre que a escola sai dos seus muros, muitas das vezes teóricos e abstratos, permite que o aluno desenvolva as suas capacidades observação, interpretação e de crítica reflexiva. Claro está que, de um modo sub-reptício, estas visitas de estudo são ótimo expediente de socialização. Tal como defende Monteiro, a Visita de Estudo “é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade” (2002, p. 188).

De acordo com Noel (2007), as visitas de estudo conseguem conferir aos alunos a oportunidade para construir conhecimento de um modo ativo, interagindo com o meio – seja com o espaço, seja com as pessoas, seja com os instrumentos e utensílios. À laia de um *saber de experiência feito*, como expressara Duarte Pacheco Pereira, estas visitas de estudo são tempos de aulas em ludismo, que sendo atividades letivas vão ao encontro do *curriculum*, e não de um ludismo que resvale na vigairada. Desta forma, jamais se poderá encarar este tipo de atividades como uma recompensa para os alunos, pois terão de ser entendidas como aulas de pendor “laboratorial” *do* real, *no* real e sobre *o* real, sobretudo

para os discentes que estudem matérias ligadas às Ciências Humanas. Nesse sentido, o que a visita de estudo propicia é uma atividade de aprendizagem centralizada no aluno, mas também concentrada e focada no real e na apreensão que o aluno tem sobre ele – constituindo uma experiência educativa inolvidável para o aluno, pela carga emotiva que confere à experiência e ao modo como o conhecimento se constrói (independentemente da faixa etária com a que estejamos a lidar). Ademais, em concomitância com o modo como se constrói o conhecimento durante a visita de estudo, esta atividade também tem de ser apreciada pelas suas características intrínsecas enquanto experiência educativa. Em uníssono com Almeida (1989), estas atividades potenciam a aquisição e construção de conhecimento num ambiente mais informal, patrocinando a motivação dos alunos que assim ficam mais abertos à aprendizagem. Assim, ao contrário do que defende Nespor (2000, p. 29), não consideramos as visita de estudos como uma interrupção temporária do percurso letivo, pois elas constituem *per se* tempos letivos. Aliás, consideramos de igual forma não ajustado quando o autor afirma que as visitas de estudo não carecem “de monitorização [nem devem ter as] características de avaliação das actividades escolares normais (...) embora, por vezes, as visitas de estudo tenham uma certa semelhança aos testes, não lhes é atribuída qualquer classificação” (Nespor, 2000, p. 29), porquanto as visitas necessitam de ser monitorizadas (dependendo sim do que se entende por monitorização e em que grau o devem ser), sendo no final os alunos sujeitos a uma inevitável e sempre consequente avaliação.

Desta forma, após esta incursão por alguns estudiosos que refletiram sobre esta temática, estamos em condições de referir que ela é sempre uma atividade letiva, curricular, previamente planeada e gizada com objetivos e conteúdos curriculares, podendo eles ser disciplinares ou não. Além disso, deve ser entendida como uma estratégia didática que consegue amalgamar características teórico-práticas, pois ativa conteúdos teóricos que são colocados em *performance* quando o aluno se debate com elas, aquando do contacto com o espaço exterior à escola. Assim sendo, é a visita de estudo uma atividade de grande funcionalidade cognitiva, exegética, crítica e afetiva, quer para com o conhecimento quer para com o Outro.

Em termos de especificidades intrínsecas, à Visita de Estudo podem ser inculcadas algumas características:

- **Interdisciplinaridade e plasticidade** – como estratégia educativa, a visita de estudo consegue fazer um cruzamento em verticalidade e em horizontalidade das

matérias e das realidades, intercetando a áreas disciplinares e não-disciplinares, como é o caso da Formação Cívica. Por outro lado, com a sua plasticidade a visita de estudo pressupõe nas suas diversas fases um trabalho sistemático de motivação: o modo como os alunos estão *a priori*, *in tempus* e *a posteriori* na visita de estudo é um fator fundamental. Por último, a visita de estudo é sempre, sobretudo em Ciências Humanas, uma conversação com o real, com o passado, com o presente e com o futuro;

- **Pluralidade** – relacionado com o ponto anterior, a diversidade de conhecimentos, de realidades, de experiências e de vivências é um dos vetores de alicerce das vistas de estudo, patrocinando-os e deles vivendo.
- **Trabalho cooperativo** – as visitas de estudo presumem e implementam o trabalho cooperativo entre pares, em interdisciplinaridade, entre os professores, entre os alunos, entre professores-alunos e alunos-professores.
- **Motivação/ludismo** – indo ao encontro dos pressupostos da Escola Nova, particularmente de Freinet, que defendia que cada aluno devia sair dos muros da escola, para o motivar a aprender, consubstanciando essas saídas em trabalho prático. Essa motivação e esse ludismo não se compadecem com falta de rigor ou qualquer tipo de laxismo, para onde resvalam não raras vezes estas atividades.
- **Da *theoria* à *praxis* e da *praxis* à *theoria*** – de acordo com Manuela Monteiro, um dos objetivos das “novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. (...) Esta dimensão do currículo visa a concretização de saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação escola-meio e a formação pessoal e social dos alunos” (Monteiro, 2002, p. 188). Na realidade, a visita de estudo patrocina o conhecimento simultaneamente indutivo e dedutivo, que faz com que a construção do conhecimento seja necessariamente progressiva e crítica.
- **Uma visão “panorâmica” da realidade** – a visita de estudo consegue perceber em sentido etimológico a realidade, isto é a visão (οραω) do tudo (παν) que constitui a realidade, ainda que em antitética sinédoque, porquanto é sempre impossível ver toda a realidade, mas uma porção que a constitui. Na verdade, “uma mesma realidade é susceptível de ser abordada em diferentes perspectivas, tornando-se mais fácil para os alunos compreender, no concreto, que os conhecimentos não são compartimentados”, tratando-se de “visitas globalizantes, no decurso das quais se reconhecem aspectos geográficos, históricos, artísticos, económicos, literários, favorecem a compreensão do carácter total da realidade” (Monteiro, 2002, p. 189). Assim, a visão panorâmica não inviabiliza o carácter focalizado de uma visita de estudo organizada por uma dada disciplina ou por um dado elemento, pois inevitavelmente o indivíduo contacta sempre com a realidade como um todo.
- **Plus ultra** – recuperando a divisa de Carlos V, a visita de estudo constrói-se como a ousadia de sair dos aconchegados limites da escola para ver esse “para além”, a realidade em *performance*, em fluxo vital, sem filtros ou desfocalizações teóricas.
- **Construção ativa do conhecimento e da cidadania**– o indivíduo tem um papel ativo face ao real, à sua compreensão e à sua construção. Mais do que conhecimentos, o aluno adquire competências para interpretar o real. Assim o aluno, em comunicação com o Outro e com o Espaço, adquire e constrói respeitosamente uma deferência em relação ao Real.

Epitomizando, estamos cômnicos de que a grande motivação para a existênca da visita de estudo como instrumento pedagógico-didático é criar as condições necessárias para que o indivíduo tome consciênca da realidade que o envolve, incitando nele a vontade de participar e de se desenvolver socialmente (Larsen & Jenssen, 2004, p. 44). *Lato sensu*, é consideramos plausível que a visita de estudo consiga alcançar objetivos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem:

- a) conhecer e apreciar os valores e as normas de convivênca dentro e fora do meio escolar;
- b) desenvolver hábitos de trabalho individual e de grupo, assim como a atitude de autoconfiança, sentido crítico, iniciativa pessoal, curiosidade, interesse e criatividade na aprendizagem;
- c) conhecer e valorizar o (seu) contexto e conjuntura (onde se pode inserir) – natural, social e cultural –, assim como as possibilidades de ação sobre eles e a proteção que sobre eles se deverá ter;
- d) desenvolver o espírito crítico perante a informação;
- e) conhecer, compreender e respeitar as disparidades que existem as pessoas – que, sem dúvida, se evidenciam mais fora do contexto escolar;
- f) adquirir capacidade para a prevençã e para a resoluçã pacífica de conflitos que lhes permitam desenvolver com autonomia nos grupos sociais em que estabelecem relações;
- g) desenvolver as suas capacidades afetivas nas suas relações com todos, assim como uma atitude incompatível com a violênca e aos estereótipos.

Desta forma, o conceito de visita de estudo não se poderia nunca relacionar, portanto, com as características de simples viagem, deslocaçã ou passeio de traços turísticos, visto que durante estas atividades letivas os alunos são sempre alunos, não perdem esse estatuto, direito e responsabilidade, tendo como escopo a aprendizagem.

Ao nível do tipo de visitas de estudo que poderão ser utilizadas, adotamos neste contexto duas perspectivas, que embora básicas não se asseveram simplistas. No campo específico da Geologia, Compiani & Carneiro (1993) classificam as visitas de um modo tripartido:

- **Saídas orientadas:** o professor, transmitido a informação que mais considera pertinente para o aluno, é o grande protagonista;
- **Saídas semi-orientadas:** o professor recorre pontualmente a outras figuras que possuem em certos contextos mais informaçã do que ele próprio;
- **Saídas não-orientadas:** toda a visita está centrada no aluno; são eles que vão condicionando a atividade, tendo por isso um papel claramente ativo no seu processo de aprendizagem que se vai construindo ao longo da visita.

Porém, temos a leitura de Proença (1992), agora numa visão mais implicada nas Ciências Sociais, conquanto não seja dissonante com a demarcação anterior:

- **Dirigida** – a visita é orientada pelo professor, que pode ou não socorrer-se de um questionário para guiar a visita; os alunos são organizados normalmente em grupos;
- **Livre** – os alunos visitam o espaço auxiliados por um guião/fichas de trabalho que orienta o modo como descobrem os locais; o professor pode acompanhar de perto ou de uma posição mais distanciada os alunos, para que tenham liberdade na sua “descoberta”;
- **Mista** – a visita divide-se em duas partes, sendo que a primeira parte é orientada pelo professor e na segunda parte os alunos completam o processo de aprendizagem, auxiliados por material de orientação.

Como tal, podemos sempre perceber que independentemente do grau de autonomia que é dado aos alunos, à quantidade de “liberdade” que é conferida aos participantes na descoberta da realidade, a visita de estudo concorre de um modo inegável para a compreensão do real, patroneando uma vivência plena e consciente.

Retomando, também, alguns dos postulados da Escola Nova já neste estudo asseverados, consideramos que as visitas de estudo entroncam claramente na lógica educativa de Célestin Freinet. O pedagogo francês defende que a escola não se deve encerrar em si própria, havendo a premência de se abrir à comunidade, pois ela própria funciona como um “laboratório” para a aprendizagem. Afirma Freinet:

O trabalho da escola incorporou-se na sua vida: o que a impressiona ou intriga na família, na natureza, nos trabalhos dos homens, nos ruídos das máquinas, deseja transferi-lo para a escola. Leva tudo o que encontra e julga susceptível de servir, de algum modo, para o trabalho escolar: documentos ou ilustrações para o ficheiro; pedras ou objectos para o museu; velha ferramenta ainda capaz de servir para a oficina; madeira para a marcenaria. A escola está verdadeiramente no centro da vida das crianças. (Freinet, 1973, p. 124)

Na verdade, este tipo de iniciativas em que entroncam as visitas de estudo contribuem para que a escola seja dinâmica, aberta e contextualizada no seu *hic et nunc*, facto que concorre para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Daqui decorre que a pedagogia de Freinet implica que as visitas ao Meio sejam consideradas como uma metodologia *sine qua non*. Todo o processo de baseia num procedimento de intervenção, onde o aluno é estimulado a ir para o exterior para com ele contactar. Esse contacto patrocina, espoleta ou reifica atividades e/ou projetos nas múltiplas áreas do conhecimento, possibilitando que o aluno perceba que a realidade é um múltiplo complexo. Porém, o processo de ensino-aprendizagem não é vetorialmente unidirecional, ou seja do meio orientado para o seio da escola, pois a pedagogia de Freinet implica que haja uma

consequência no próprio meio: aqui encontra pertinência a construção do jornal escolar, onde o conhecimento é comunicado à comunidade: “Por intermédio do jornal escolar, a criança é bem sucedida: triunfa com o seu texto, que se torna uma página definitiva difundida na aldeia” (Freinet, 1974, p. 101).

Assim sendo, é imperioso mencionar que a visita de estudo é uma ferramenta fundamental para o sucesso da Escola, no que ela representa de mais vanguardista em termos de conceções pedagógicas e no que se entende por abertura à realidade – a Vida.

2.2. Definição de trabalho de campo

O campo, no sentido mais lato do conceito, surge como um espaço de aprendizagem onde a Vida e a Realidade aparecem sem filtros, sem montagens teóricas pré-determinadas, permitindo assim que haja a construção de conhecimento onde a cognição e a emoção se conjugam, tendo por base esse mesmo ambiente que as propiciam. Conhecer a paisagem, interpretar o espaço, sentir a conjuntura cronotópica em que nos inserimos (ou em que nos podemos inserir) são ações fundamentais para a construção e desenvolvimento de uma literacia *vital*, que permite ao indivíduo uma contextualização na realidade. Como tal, ainda que de um modo mais visível no campo das Ciências Naturais, mas não despreciando no que concerne às Ciências Humanas, urge que se proporcione ao aluno este tipo de contactos com o mundo, do qual faz parte e em que participa.

De facto, o conceito de “trabalho de campo” é uma noção mais utilizada no contexto das Ciências Naturais, como é o caso da Geologia, da Física, da Química ou da Biologia. No entanto, ele é também utilizado no âmbito das Ciências do Sociais, como é o caso da Geografia ou da História. Não obstante, não é inusitado encontrarmos este conceito mesclado com *saída de campo*. Vejamos o enquadramento teórico destas conceções.

Grosso modo, o “trabalho de campo” proporciona o desenvolvimento de competências de diferentes níveis, estratégia que em muitos dos casos se assemelha à produção laboratorial – fenómeno que permite uma maior aproximação da Escola à Vida (Dourado, 2006; Ribeiro & Veríssimo, 2000). Por seu turno, perspetivando um conceito que facilmente é confundível com o anterior, podemos entender “saída de campo” como deslocações dos alunos ao exterior, com o escopo de aí realizar atividades, principalmente observação e recolha de dados (Lock, 1998).

Neste particular, devemos ter em consideração que o que se entende por *campo*, neste contexto, pode somente querer denominar o espaço exterior ao da sala de aula, isto é,

o recinto escolar, a biblioteca da escola – o conceito *campo* não vincula um espaço *extra muros* em relação à escola, mas sim fora da sala de aula, mostrando unicamente a realidade de uma perspectiva diferente àquela que se tem a partir da sala de aula.

No entanto, todas estas atividades implicam obrigatoriamente um contacto com o ambiente natural, como postula Brusi (1992) e Orion (1993), ainda que apenas referindo-se a este tipo de estratégias no campo das Ciências Naturais. Estes autores defendem que o contacto com a realidade dos fenómenos em si os torna mais alcançáveis e tangíveis em motivação para os alunos. Assim, patrocina-se um conhecimento em construção, não fechado nem anciloso em teorias herméticas em relação à Vida. Os alunos são convidados a construir o seu conhecimento e não a reproduzir teorias que transpareçam cristalização e apatia.

Desta forma, tentando dissipar dúvidas existentes na compreensão de “trabalho de campo” e “saída de campo”, porquanto são conceitos díspares, partilham alguns pontos comuns, especialmente se estivermos a falar de áreas das Ciências Sociais como é a Geografia. Por exemplo, Ferreira (1996) advoga que tanto o “trabalho de campo” como a “saída de campo” têm como pretensão o desenvolvimento nos indivíduos das capacidades espaciais essenciais para a compreensão da Geografia.

Conquanto haja este ponto em comum, o que mais separa o trabalho de campo da saída de campo será o facto de o primeiro ser visto como algo mais performativo, mais focalizado, habilitando o aluno com uma ferramenta (Ferreira, 1996, p. 24), consistindo por isso na observação e registo de dados daí decorrentes. Existem, pois, diversas categorizações de “trabalho de campo”. À guisa de padronização, passaremos a abordar algumas classificações realizadas por alguns autores, como por exemplo, Pedrinaci *et al.* (1994) ou Del Carmen em colaboração com o anterior autor (1997). Estes estudos apontam quatro espécies de “trabalho de campo”, a saber:

- a) trabalho/aula de campo tradicional;
- b) trabalho/aula de campo como descoberta autónoma dos alunos;
- c) trabalho/aula de campo como observação dirigida pelo professor;
- d) trabalho/aula de campo orientada para a resolução de problemas.

Vejamos cada um destes modelos em detalhe. No primeiro tipo de trabalho de campo, o tradicional, o aluno não tem um papel interventivo, ou seja cabe ao professor ser o promotor de todo o labor. O aluno deve cumprir o plano gizado pelo professor durante a

tarefa. O conhecimento que aqui acontece é adquirido em princípio acriticamente, sendo tomado como fechado e acabado.

No que respeita ao “trabalho/aula de campo como descoberta autónoma”, aparece como reação de oposição ao paradigma transmissivo anterior. Aqui, o aluno é o centro da atividade, devendo importar-se não tanto com os conceitos mas com os procedimentos, com os valores e com as atitudes. Já em relação ao “trabalho/aula de campo de observação dirigida”, é da incumbência do professor realizar a planificação de saída: selecionar os locais de observação; definir os tipos de observação; delinear o modo de realizar os registos. Ademais, também faz parte da obrigação e responsabilidade do professor elaborar um guião a entregar pelos alunos. Pese embora todo este trabalho realizado pelo docente, é do aluno o papel mais relevante durante o tempo em que se estará no terreno. O professor desempenha as funções de guia, ajudando os alunos a suprir as suas dificuldades, levando-o a cumprir o que foi delineado *a priori* e a encontrar as soluções para os problemas propostos.

De acordo com os estudos que nos servem de orientação nesta circunscrição conceptual, este modelo de trabalho de campo poderá ter algumas limitações. Em primeiro lugar, vezes há em que os alunos não conseguem perceber a lógica de causa/efeito que os leva a observar determinados elementos em prejuízo de outros. Isto acontece porque, na maior parte das vezes, o discente ignora a amplitude e o próprio problema que pretende resolver, bem como o critério que subjaz à seleção do modo de observar. Assim sendo, o aluno poderá passar de atividade em atividade sem que entenda sentido e a lógica da tarefa que lhe é pedida; poderá igualmente não compreender o mecanismo que o leva até às conclusões pretendidas pelo professor. Todavia, na esteira de Pedrinaci *et al.*, (1994) e Del Carmen & Pedrinaci (1997), os obstáculos apontados são passíveis de ser suplantados, caso haja um trabalho preliminar, onde os alunos possam entender os guiões de observação antes de os utilizar, entendendo assim o objetivo e dinâmica de toda a atividade. Mesmo assim, esta metodologia poderá ficar em causa, dependendo fortemente do nível de motivação dos alunos, ficando hipotecada se os discentes não estiverem predispostos para a sua participação ativa.

Por último, analisemos o “trabalho/aula de campo orientado para a resolução de problemas”. Em primeira instância, deve asserir-se que esta tipologia se assoma em resposta às debilidades e obstruções apresentados pelos paradigmas anteriores. Esta forma

de encarar o trabalho de campo prevê três momentos bem definidos: a situação de *pré-saída*, a situação de *saída* e a situação de *pós-saída*. Examinemos cada um nos seus elementos constitutivos.

Durante o momento de *pré-saída* são desenvolvidas ações com o intento de equacionar um problema, que se compreenderá numa questão que o aluno deve tentar solucionar através de investigação conceptual ou empírica. Desta forma, é vital que a aporia tenha uma conexão com os conteúdos trabalhados em sala de aula, conferindo ao aluno a possibilidade de ativar uma interpretação baseada em perspectivas teóricas já aprendidas.

Depois de discutir e assimilar a intenção e o alcance que o problema coloca, os alunos são convidados a construir um guião que dará corpo à sua hipótese de observação. É pertinente que, nesta etapa, haja uma alternância de trabalho, pendulando-se entre o trabalho de grupo pela troca de impressões mais amplo – aparecendo o professor como elemento que demanda e ajuda na concretização das tarefas, que auxilia na definição dos procedimentos de observação, que consubstancia e organiza perguntas proporcionadoras de precisão ou de ponderação de outras alternativas. O objetivo da troca alargada de impressões entre os alunos não é uma agregação de propostas, mas sim uma tentativa de as enriquecer, de as clarificar, e de as confrontar, em busca de uma coerência. Este *modus operandi* permite um confronto das ideias de cada aluno, motivando-os para a polémica. Por outro lado, consegue-se que não haja uma planificação inicial que penda para um exagero de abstracionismo, facilitando a inclusão de questões ou novas realidades passíveis de ser observadas – fatores que emanam da participação ativa dos alunos.

Depois de serem elaboradas em momento de *pré-saída*, haverá já durante a saída de campo o confronto dessas hipóteses. Cada aluno individualmente enceta as suas observações e anotações fixadas antecipadamente, podendo ser sempre reajustadas devido à aparição de novas situações problemáticas que poderão ter de ser perspectivados *in situ* – ou então deixados em aberto para posteriores pesquisas. O momento de *saída* incita à autonomia, dado que cada aluno terá o seu plano individual de trabalho, que poderá ser alterado sempre que a situação o obrigue. Ao professor compete a função de supervisão, demandando objetividade e precisão nas observações dos alunos, para que depois possa acontecer a reflexão para a elaboração das justificações com o escopo de encontrar a solução do problema.

Para finalizar o processo, no momento de *pós-saída*, é realizada uma reflexão sobre todo o processo, *ab ovo ad mala*, sendo para tal jussivo que os alunos registem todos os conhecimentos que foram adquirindo ou transformando. Claro está que as conclusões devem ser partilhadas e discutidas entre todos os elementos que participaram, para que sejam descortinadas pelo crivo da contenda reflexiva – elementos e momentos essenciais de tomada de consciência de que o conhecimento é global, coletivo e nunca individual.

Transpondo a análise necessária à matéria relativa ao “trabalho de campo”, já no que concerne às “saídas de campo”, várias são as perspectivas que a literatura vai tendo sobre elas. Por exemplo, no ótica de McLure (1999, p. 3), seguindo o modo como cada professor organiza e interpreta as saídas de campo, estas podem acontecer 1) numa conjuntura claramente pré-concebida, onde os alunos seguem um plano estabelecido, ou podem simplesmente acontecer 2) sem que os alunos tenham essa mesma orientação. No entanto, há quem conceba uma divisão tipológica tetrapartida para as saídas de campo (Compiani & Carneiro, 1993):

- **atividade ilustrativa** – os vários conceitos, abordados antecipadamente na sala de aula, são apenas ilustrados aos alunos no meio;
- **atividade motivadora** – o objectivo é entusiasmar o aluno para um assunto em especial, que será estudado *a posteriori* na sala de aula;
- **atividade treinadora** – o professor pretende supervisionar e aconselhar a realização de uma tarefa pelos alunos;
- **atividade geradora de problemas** – o aluno é conduzido a solucionar ou a sugerir um problema.

De um modo genérico, podemos afirmar que todas estas vertentes, quer das saídas de campo quer do trabalho de campo, neste âmbito analisadas têm a sua pertinência, não se vislumbrando um sistema hierárquico entre si. O que se tem de entender é que cabe ao professor escolher a melhor estratégia para a situação que nas suas coordenadas cronotópicas, isto é no seu *aqui* e no seu *agora* serão as mais pertinentes e favoráveis para resolver a situação pedagógica que tem diante si.

Não sendo negligenciável que a maior parte dos estudos aqui abordados trazem perspectivas oriundas ou das Ciências Naturais ou das Ciências Sociais, não deixamos de sublinhar que as ferramentas didáticas trazidas à colação – “trabalho de campo” e “saída de campo” – são relevantes, na medida em que a deslocação da turma a um ambiente que não o de sala de aula propicia aos alunos a ocasião de observarem a realidade tal como ela é *tout court* (Switzer, 1995). Além disso, tal como defende Del Carmen & Pedrinaci (1997),

o “trabalho de campo” possibilita aos alunos uma construção de correspondências e ligações entre os conceitos estudados em unidades didáticas diferentes – permitindo uma aplicação dessas noções a circunstâncias distintas, aprofundando e construindo portanto conhecimento que tenderá a ser cada vez mais abstrato e complexo. Continuando na lógica dos estudos realizados sobre o trabalho de campo no âmbito das Ciências Naturais, sobretudo na Geologia, onde encontra grande fortuna pela necessidade e pertinência para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, Pedrinaci, Segueiros e García de la Torre (1994) consideram que o “trabalho de campo” tem de funcionar como uma ferramenta para perceber os fenómenos ocorrentes no meio natural. *Mutatis mutandis*, se considerarmos a Natureza como a Vida na sua amplitude máxima, não será desdenhável utilizar este expediente para outras áreas do saber, como é o caso das Ciências Humanas. Na esteira de autores como Rebelo & Marques (1999), elegemos de igual modo o “campo” exterior à sala de aula como uma simbiose de espaço/tempo fundamentais e de excelência para a compreensão de alguns conceitos que *intra muros* se vislumbra de maior dificuldade. É precisamente com o fito nesta linha de raciocínio que o estudo de Manzanal *et al.* (1999) se baseia, demonstrando que os alunos que utilizam o “trabalho de campo”, em comparação com aqueles que o não fazem, são mais competentes e estão mais habilitados para a resolução de questões cujo grau de complexificação se assevera grande, porquanto têm uma capacidade analítica de banda larga na perceção da realidade.

Deste modo, o “trabalho de campo” promove o contacto com a realidade, facto que facilita a compreensão dos conceitos que constroem essa realidade, assim como diligência também o entendimento do *modus faciendi* desses mesmos conceitos. Assim, o “trabalho de campo” apresenta-se como um meio para chegar à realidade e às “ferramentas” que usamos para a interpretar – sejam elas práticas ou conceptuais. Por outro lado, o “trabalho de campo” cria nos alunos um respeito pela realidade onde estão inseridos, tornando-os críticos e simultaneamente mais permeáveis à diferença (física, cultural, ética...). Assim sendo, entroncamos inequivocamente numa educação para a Cidadania, onde os alunos percebem a pertinência da sua ação no mundo, como seres críticos, não amorfos e interventores.

Desta forma, à guisa de conclusão, tendo por base autores incontornáveis no campo da psicologia da aprendizagem, como sejam Vinci, Novak ou Piaget, relevamos e sublinhamos as potencialidades do trabalho de campo em todo o processo de aprendizagem

do aluno, destacando alguns elementos que devem ser enaltecidos (Orion, 1993). Em primeiro lugar, é incontornável a sua importância como uma alavanca que permite ao aluno passar do concreto ao abstrato; por outro lado, o trabalho de campo opera como um momento de passagem progressiva entre conceitos primários e conceitos secundários de pendor mais abstratizante – este processo possibilita que haja uma aquisição dos conceitos que não passe pela simples memorização, mas pela construção interiorizada do conhecimento. Por último, o trabalho de campo permite aliar, em fusão, o trabalho individual com o trabalho grupal, promovendo e fomentando uma construção de saber em perfeita comunhão com valores éticos.

Deste modo, podemos considerar que o trabalho de campo é uma ferramenta pedagógica essencial para o sucesso e proficiência do processo de ensino-aprendizagem, pois finca o aluno no real, permitindo-lhe uma conceptualização da realidade, interpretando-a. Assim sendo, o trabalho de campo é um herdeiro manifesto dos pressupostos da Escola Nova, encontrando as suas fontes em Rousseau, mais concretamente em *Emílio* (Rousseau, 1990). Tendo em consideração que o interesse do autor é a compreensão da “condição humana” (Rousseau, 1990, p. 21), uma educação eficiente será aquela que conseguir compreender a natureza. Refere-nos ainda o autor:

É no coração do homem que se encontra a vida do espectáculo da natureza; para a ver é preciso senti-la. A criança apercebe-se dos objectos mas não pode compreender a doce harmonia do seu concerto. É necessária uma experiência que ela ainda não adquiriu, é preciso sentimentos que ela ainda não experimentou, para poder sentir a impressão complexa que resulta simultaneamente de todas as sensações. (Rousseau, 1990, p. 179)

Com efeito, é neste enquadramento que devemos perspectivar o trabalho de campo, como uma experiência de compreensão do real, como um verdadeiro momento de aprendizagem emotiva.

2.2.1. A rua como “laboratório de língua”

Ao contrário do que acontece reiteradamente no campo das Ciências Naturais, onde o ambiente laboratorial, isolado, organizado, disciplinado, mas também hostil pelo perigo que não raras vezes comporta, no campo das Ciências Humanas, ainda que também consigamos encontrar o mesmo tipo de ambiente, sobretudo no que concerne aos laboratórios de línguas, podemos considerar que, de um modo geral, a Vida não se compadece com esse tipo de locais, desenraizados e insulados da realidade. Para o *erwartungshorizont* que norteia o presente estudo, cremos que seja pertinente e imperioso

entender como laboratório das Ciências Humanas a *rua*, como espaço urbano, rural, social, histórico, mas sobretudo humano – laboratório vivo, transformável e transformativo do Homem e pelo Homem.

Neste particular, aproveitando a divisa da *Regula Benedicti* que leva à formação da palavra laboratório – *labora et ora* –, a rua como laboratório no contexto das Ciências Humanas patrocina uma compreensão da Vida na sua complexidade, independentemente da ótica a que seja sujeita: histórica, sociológica, geográfica, literária, linguística... Na verdade, a *rua* aglutina em pura osmose todas as dimensões que compõem a vida humana. Nesse sentido, a *rua* é um local de aprendizagem por excelência.

Várias são já as iniciativas em que se antevê a rua, ou a cidade quase como seu hiperónimo, como espaços educacionais. Veja-se, *exempli gratia*, o caso da *International Association of Education Cities* (n.d.), à qual já se associaram vários municípios portugueses, onde se tem como objectivo primário criar na cidade estruturas que promovam precisamente este tipo de contacto, seja ele de aprendizagem formal, não-formal ou informal.

É jussivo ainda mencionar que esta associação redige um documento, a *Carta das Cidades Educadoras* (International Association of Education Cities, 1990a), onde se patenteiam no seu Preâmbulo alguns elementos de que importa dar notícia. Observemos alguns dos pressupostos nesse documento enunciados:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras.

(...)

O seu [da cidade] objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

(...)

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

(...)

À partida, [a cidade] deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

Deste modo, como podemos perceber, a *cidade* em estrutura de superfície, e a *rua* em estrutura profunda, permitem a compreensão do real na sua complexidade máxima. Além disso, visitando a *rua* à distância de quem vive nela, mas também de quem quer

perceber o que nela existe e o que ela permite, o aluno conseguirá conjugar o conhecimento teórico com o conhecimento prático, obrigando-o a uma posterior reflexão e inclusivamente debate em torno do que visitou. Da *praxis* da vida a uma *theoria* emocional e viva, o aluno construirá conceitos de significado transcendente.

Nesta senda, consideramos que *rua* é um espaço que o aluno deve produzir o seu conhecimento e o professor patrocinar o processo de ensino-aprendizagem, através de deambulações críticas e percursos exploratórios. Esses percursos “em aprendizagem” permitem descobertas individuais, epifanias de conhecer(-se) – de conceitos, de capacidades, de competências. Assim sendo, o ensino formal, não-formal e informal interagem, fundem-se e formam o indivíduo.

A *rua* brota como um espaço de continuada aprendizagem da pessoa, que, necessitada de deambular pelo *forum* ou pela *ágora*, produz, apreende e sente o que é ser cidadão, no sentido etimológico do termo. Só assim é exequível compreender os valores e pressupostos da dignidade humana, vendo na praça a realidade tal como ela é – sem filtros teóricos que a dissipem, a mascarem ou a dissimulem. Neste particular, estamos convictos de que é com pertinência que recorremos à figura de Pestalozzi. De facto, este pedagogo defende um método de ensino que patrocine um movimento pendular essencial: levar os alunos ao real e o real à sala de aula. Com esta metodologia, o pedagogo de Zurique pretende despertar nos alunos uma prática de intuição, entre o aluno e a natureza, para que surja um conhecimento indelével por ser emocional.

2.3. As Visitas de Estudo nas orientações curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Tendo em consideração os documentos norteadores da prática docente ao nível macro, podemos constatar a alusão às visitas de estudo como estratégia educativa. Contudo, como o fito do nosso estudo visa compreender a proficuidade das visitas de estudo para o ensino de línguas, contemplando tanto o ensino de línguas estrangeiras como de língua materna, sendo correspondentemente o espanhol e o português, consideramos basilar apreciar os programas destas duas disciplinas que fazem parte do currículo do sistema de ensino português. Além disso, foi por nós perspectivado como pertinente analisar tanto o ensino básico como secundário, para tentar perceber se existe diacronicamente um evoluir da complexidade ou da “tradição” na elaboração deste tipo de estratégias. Encetemos a nossa análise pela disciplina de português.

No Programa de Português do Ensino Básico, no que concerne ao 1º CEB, aquando da abordagem a “1.5.1 Contextos e recursos”, ponto correspondente às “1.5 Orientações de Gestão,” a potencial alusão às visitas de estudo é feita da seguinte forma:

1.5.1.3 Enquanto contexto promotor de cultura a escola deverá criar oportunidades de aprendizagem através de um conjunto de acções que possibilitem a todos os alunos o acesso aos bens culturais. Quer saindo da escola para visitas a museus, exposições e bibliotecas, idas ao teatro e a outros espectáculos de natureza cultural, quer fazendo acontecer dentro da escola eventos significativos e enriquecedores neste domínio com o envolvimento da comunidade, a escola estará a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de referências culturais partilhadas. (Reis *et al.*, 2009, p. 67)

Como se torna evidente, não há uma alusão flagrante ao conceito, indicando-se apenas que a escola deve promover o acesso de todos à cultura. Claro está que esta asserção abre desde logo a discussão sobre que tipo de bens culturais devem ser neste contexto contemplados e o tipo de custo que desse acesso advém. Não saindo nunca da prerrogativa de que à escola compete contribuir para que o aluno aceda à cultura, “esbatendo”, e não anulando, dificuldades ao seu acesso, intui-se que neste contexto se referem as visitas de estudo, quando se sugerem as saídas do ambiente escolar. Além desta referência extremamente ténue, nada mais há relativo a qualquer tipo de interpretação em que se possa entender em que medida as visitas de estudo são neste ciclo entendidas.

Já no que respeita ao 2º CEB, mais uma vez a referência às visitas de estudo é realizada no ponto “2.5 Orientações de Gestão”, em “2.5.2 Contextos e recursos de aprendizagem”. Vejamos o momento em que se referem as visitas de estudo:

2.5.2.4 Um recurso importante a potenciar é a biblioteca escolar ou o centro de recursos. Este espaço deve constituir-se como pólo dinamizador de actividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE, como espaço ideal de leitura e de outras actividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer. Ao mesmo tempo, o professor de Português tem responsabilidade na criação de acesso dos alunos a bens culturais: visitas a museus, a exposições e a bibliotecas, idas ao teatro e a outros espectáculos de natureza cultural. Alguns eventos culturais significativos e enriquecedores podem acontecer dentro da escola, com o envolvimento da comunidade. (Reis *et al.*, 2009, p. 110)

Mais uma vez, o Programa incita a que, na escola, se possibilite um acesso à cultura. Nesse contexto, as visitas de estudo aparecem como estratégia para aceder a essa cultura. Não são perspectivadas de uma forma estanque ou autónoma, mas sim em paralelo com outras estratégias como deslocações a teatros e espetáculos. Daí que possamos declarar que, para

esta fase do ensino, as visitas de estudo são subalternizadas, não se evidenciado claramente em relação a visitas a museus, exposições ou deslocações a teatros.

Relativamente ao 3º CEB, não há qualquer tipo de referências às visitas de estudo. Do mesmo mal padecem as Metas Curriculares de Português para o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, onde não se referem nunca as visitas de estudo não como meta, como será evidente, mas as competências que elas incrementam não são aí devidamente sustentadas como finalidades a atingir (Buescu, 2012).

Deslocando, agora, a nossa atenção para os Programas de Português do 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, podemos desde já aventar que há aqui uma maior abordagem. Claro que, neste âmbito, passamos a considerar a temática da viagem como conceito pertinente para a perspectiva de visita de estudo. Assim sendo, o Programa para o 10.º ano de escolaridade (Seixas *et al.*, 2001, p. 54) contempla na sequência de ensino-aprendizagem n.º 5, visitas a museus e jardins, aquando do estudo de contos de autores do século XX. Para o 11.º ano de escolaridade (Seixas *et al.*, 2001, p. 58), na sequência de aprendizagem n.º 4, propõe-se que se elaborem roteiros de visitas de estudo, assim como visitas de estudo, que vão ao encontro do estudo do romance. Nesse contexto, é proposta a leitura de uma obra de Eça de Queirós.

Por último, para o 12.º ano de escolaridade a visita de estudo assemelha-se pertinente como estratégia, no entender do Programa, na sequência de ensino-aprendizagem n.º 1, onde se analisa Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo (Seixas *et al.*, 2001, p. 60).

Como podemos verificar, *grosso modo*, não existe grande incentivo nos programas a que se façam visitas de estudo de um modo gradativo, isto é, que se inculque nos alunos a importância da viagem/visita como uma ferramenta de conhecimento. É visível esta realidade, porque não há o que se poderia denominar por implementação progressiva dessas visitas.

Associado a este fator, podemos ainda asserir que existe uma total ausência de incentivo ao trabalho de campo fincado no estudo da língua, literatura e cultura portuguesas.

Tendo realizado o trabalho de análise sobre o modo como o Programa de Português articulava como estratégia a visita de estudo, é agora o momento de principiar com o mesmo processo para a Língua Estrangeira, que neste caso é o Espanhol. Uma vez mais,

faremos a mesma análise, dividindo-a entre Básico e Secundário. Porém, ao chegarmos ao Ensino Secundário a problemática adensa-se, na medida em que teremos vários níveis de estudo, *Iniciação* e *Continuação*, assim como de carga horária, de acordo com o grau de importância que a disciplina adquire no currículo (Geral ou Específico). Neste âmbito tentaremos que o nosso arrazoado contemple todas estas variações.

Desta forma, havendo passado pelo Programa de Espanhol de Básico, que apenas diz respeito ao 3.º CEB, concluímos que nele não se vislumbra de um modo flagrante a visita de estudo como estratégia pedagógica com valor intrínseco em si próprio. Apenas existe uma referência à visita de estudo não como uma atividade válida por si própria, mas sim como o pináculo de um processo que começa com o intercâmbio entre escolas portuguesas e de outros países para proporcionar contextos de comunicação real (Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 1997, p. 30). Como tal, podemos considerar que na prática a visita de estudo é completamente desapreciada no contexto do Programa de Espanhol do Ensino Básico. Contudo, não deixa de ser denunciativo, e até de certa forma um pouco inusitado devido à proximidade que temos com o país vizinho, julgando nós que teria toda a pertinência utilizar essas estratégias, uma vez que é o próprio Programa que pressupõe que o aluno no final do seu percurso básico consiga dominar vocabulário e estruturas que lhe possibilitem resolver problemas e/ou incidentes que ocorram em contexto de viagem¹⁵.

Passemos, neste momento, a dissecar os vários Programas que o Espanhol vai encontrando no Ensino Secundário. Iniciaremos este estudo pelo Espanhol Iniciação, 10.º ano formação específica, presente nos currículos dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, e de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas. No apartado concernente às Sugestões Metodológicas Gerais, nomeadamente no ponto “5.3. Comunicação oral e escrita” (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2001, pp. 20-21) afirma-se que a comunicação é o objectivo da disciplina. Como tal, tudo deve ser feito para que os alunos comuniquem em língua estrangeira. Como

¹⁵ Tenhamos em consideração que o Programa de Espanhol para o Ensino Básico – Nível Continuação, considera necessário saber “resolver bem a maior parte de transações que podem surgir numa viagem ao país da língua que se está a aprender para contratar o alojamento, ou tratar com as autoridades competentes” (Fialho, Izco, 2009, p. 10).

“Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).” (Fialho, Izco, 2009, p. 42)

se pressupõe que essa comunicação ocorra com correção, tendo como modelo os falantes autóctones, a sua cultura, é com natural desenlace que o programa solicita a que

“se desenvolvam atividades “possibilitadoras” ou “facilitadoras” da comunicação, de forma mais ou menos controlada, bem como outras específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, ativando sinergicamente todos os conteúdos do currículo. *É, portanto, importante propiciar atividades de comunicação real, entre as quais destacamos as relacionadas com intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros, que podem culminar numa visita de estudo* [itálico nosso] (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 20).

Pela primeira vez vemos a proposta e estímulo para a realização de visitas de estudo, mas agora sustentada em pressupostos teóricos que ajudam inclusivamente a enquadrar os liames que a própria visita de estudo deve conter.

Esta visão é ainda adensada no ponto “5.7. Métodos de trabalho: tarefas, projetos e simulação global”, nomeadamente quando se propõe a realização de Trabalho por tarefas ou projetos. Com a pretensão de que os alunos consigam adquirir competências comunicativas e culturais aponta-se a realização de uma visita de estudo enquanto projeto como uma tarefa a ter em consideração¹⁶. Esta estratégia é tida pelo próprio Programa da disciplina com um ferramenta que vincula e finca o aluno à vida real, pois obriga-o a relacionar-se com a complexidade linguística em situação.

Posto isto, observemos o modo como as visitas de estudo são perspectivadas no Programa de Espanhol, Nível de Iniciação para o 11.º ano. No seu ponto 4, consignado às sugestões metodológicas, assevera-se que a metodologia de ensino deverá estar direcionada para a ação. Desta feita, sugere-se um procedimento por projetos e tarefas que patrocinem esse pendor performativo, propondo-se várias temáticas para a realização dessas atividades. Nesse conjunto temático aparece como tema “Espanha: conhecimento de uma cidade a seleccionar”. As tarefas propostas consignam a escolha de um local espanhol para a realização da visita, com o objectivo de obter informação, expressão de interesses, justificação da escolha desse local, estabelecimento de acordos, referência a datas, locais, alojamento e atividades e por último localização dos sítios que se querem visitar (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002, p. 22). Infelizmente,

¹⁶ “O projecto diferencia-se da tarefa pela sua maior amplitude (a elaboração de um anúncio, a preparação de uma viagem, uma visita a uma cidade), que exige um período de tempo maior e que se subdivide em tarefas intermédias, cada uma delas com os seus próprios objectivos de aprendizagem.” (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 24)

o programa não aponta para a consecução prática desta tarefa, limitando-se à sua elaboração teórica.

Por último, no atinente ao Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 12º Ano, Formação Específica (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2004b), não há qualquer tipo de menção à matéria das visitas de estudo. Unicamente poderá ser visível, enviesadamente, se a elas relacionarmos a questão do tópico da viagem. Porém, toda essa temática merece apenas um tratamento teórico.

De um modo genérico, urge afirmar que o Programa de Língua Estrangeira é mais contundente e específico no modo como apresenta a visita de estudo como ferramenta didática. Porém, é visível que não é entendida como uma solução globalizante para o estudo da língua, literatura e cultura.

Abordemos, em seguida, os programas de Espanhol vocacionados para o estudo da língua na sua dimensão de Continuação. No plano do 10.º ano de escolaridade, o Programa de Espanhol, tanto da Formação Geral como da Formação Específica (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002a) entronca precisamente nos mesmos pressupostos postulados no Programa de Espanhol de 10.º ano de Iniciação. Aliás, o texto de enquadramento é precisamente o mesmo nos dois programas, afirmando-se precisamente no ponto dedicado às Sugestões Metodológicas Gerais, no apartado 5.3 dedicado à comunicação oral e escrita, que se devem levar os alunos a comunicar em língua estrangeira, criando para tal situações cuja autenticidade deverá ser a maior possível. Nesse linha de pensamento, como aconteceu com o supracitado programa de 10.º ano de Iniciação, a visita de estudo aparece como estratégia a implementar, no sentido de cobrir os aspetos socioculturais mais importantes.

Como é evidente, a língua no seu aspeto comunicativo é abordada de um modo que pretende indicar contundentemente que não se pode privilegiar um estudo descritivo da língua, ou meramente formal, em detrimento da comunicação *per se*. Assim sendo, descortinamos nestas palavras que a comunicação tem de se realizar, com a máxima correção possível, e em contextos que simulem ou sejam o mais reais possível, para que os alunos estejam acostumados à situações reais. Desta forma, a visita de estudo encontra pertinência como uma atividade que incrementa e facilita a “comunicação, de forma mais ou menos controlada [constituindo assim] (...) um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando sinergicamente todos os conteúdos do currículo” (Ministério da

Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002b, p. 24). É com naturalidade que vemos a recomendação para o desenvolvimento de atividades como os intercâmbios e as visitas de estudo.

No capítulo dedicado às Sugestões Metodológicas consignado pelo programa, um dos temas propostos é precisamente o conhecimento de uma cidade a selecionar, onde se sugere como tarefa a organização de uma viagem virtual ou mesmo real (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002b, p. 56). Aí os alunos deverão conseguir escolher a cidade para onde viajar, escolher o tipo de viagem, descrever itinerários, verificar horários, realizar o orçamento, procurar transporte, alojamento e outros elementos que constituam uma viagem. Esta visão é apontada tanto para alunos de Formação Geral, como de Formação Específica.

Quando cruzamos as metodologias sugeridas com a Gestão do Programa no documento indicada, estando gizado para ser implementado em trinta e três semanas letivas, reparamos que independentemente de se tratar de Formação Específica¹⁷ ou de Formação Geral¹⁸ – tendo a primeira maior carga horária em relação à segunda – notamos que há temáticas que vão ao encontro inequívoco das visitas de estudo. Façamos destaque de algumas dessas metodologias:

- Estabelecimento de amizades fora do país (Formação Específica 9 horas / Formação Geral 6 horas)
- Geografia do espanhol e do português (Formação Específica 13,5 horas / Formação Geral 9 horas)
- Conhecimento de uma individualidade a selecionar (escritor, artista, músico, político...) (Formação Específica 13,5 horas / Formação Geral 9 horas)
- Preparação de uma festa (com as características de um país hispano-falante) (Formação Específica 13,5 horas / Formação Geral 9 horas)
- Conhecimento de uma cidade a selecionar (viagem real ou virtual) (Formação Específica 13,5 horas / Formação Geral 9 horas)

Desta maneira, podemos concluir que o 10.º ano será aquele em que maior fortuna encontram as atividades que vão ao encontro das visitas de estudo, explorando-as como ferramenta pedagógica quer pela forma quer pelo conteúdo, facto que advém pela sua plasticidade e transversalidade.

¹⁷ Neste curso, a disciplina apresenta uma carga horária semanal de 4,5 h, o que perfaz um total de 148,5 h (99 tempos letivos de 90 min). (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002b, p. 52)

¹⁸ A disciplina apresenta uma carga horária semanal de 3 h, o que perfaz um total de 99 h (66 tempos letivos de 90 min). (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002b, p. 53)

Não obstante, o mesmo não acontece nos anos subsequentes, pois o Programa de 11.º ano de Espanhol Continuação (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002b), seja Formação Específica ou Formação Geral, apenas aborda a questão de um modo bastante lateral. Na verdade, a única aparição da questão sobrevém nas Sugestões Metodológicas, dando-se como temática a preparação de uma viagem a uma cidade espanhola. Aí terão de realizar os discentes um guia de viagem, com o intuito de se conseguir atingir objectivos como “Actualizar ou aprofundar as funções necessárias para a tarefa: Cumprimentar, informar-se, informar (clima, alimentos, preços, monumentos, transportes, localização); Pedir um favor, solicitar um serviço, agradecer; Descrever lugares; Dirigir-se a pessoas desconhecidas e controlar o discurso” (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2002c, p. 21).

Da mesma falta de menção clara como estratégia às visitas de estudo padece o Programa de Espanhol Continuação de 12.º ano (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, 2004a), que segue simplesmente as indicações e tipo de abertura às visitas de estudo que os anos anteriores consignam. Como tal, não se encontra uma evolução na complexidade no modo como a estratégia deveria ser implementada.

De um modo muito global, cotejando tanto os Programas de Português, como os Programas de Espanhol, seja no Ensino Básico seja no Ensino Secundário, a visita de estudo aparece como ferramenta, mas sem grande incremento ou importância. Ainda que se consigne como elemento necessário o contacto com a realidade, para que os alunos consigam perceber em contexto prático a língua e conseqüentemente a literatura e a cultura em pura performance, não se valoriza a visita de estudo como um trabalho laboratorial focalizado de estrutura de superfície e estrutura profunda. Além disso, à medida que o aluno vai evoluindo no seu estudo, os programas não contemplam uma complexificação da visita de estudo, apenas a propõem de um modo amorfo e nada focalizado, fazendo depender todo o ónus do sucesso da ferramenta metodológica do professor.

Desta forma, podemos considerar, *grosso modo*, que a visita de estudo como estratégia não encontra nos programas dos ensinos básico e secundário portugueses a maior consideração, dando azo à sua desvalorização, confundindo-se amiúde “visita de estudo” com “passeio” ou simplesmente “deslocação” a um ponto específico. Este fenómeno implica que sejam os próprios documentos norteadores a não dar o devido prestígio,

dignidade e relevância à visita de estudo, não a valorizando devidamente quer sincrónica quer diacronicamente no percurso formativo do aluno.

Capítulo II – Orientações metodológicas e contextualização do projeto de investigação-ação

δῶς μοι πᾶ στῶ καὶ τὰν γᾶν κινάσω
Αρχιμήδης

1. Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção e investigação

Tendo sido apresentados os principais pontos que enquadram teoricamente o nosso projeto, é nosso ensejo alicerçar as orientações metodológicas que o norteiam, tendo como desígnio os objetivos a que nos propusemos.

Grosso modo, podemos afirmar que o nosso trabalho se baseia num estudo de carácter qualitativo, onde se pretende refletir sobre o contributo do ensino não-formal, nomeadamente das Visitas de Estudo (e das sessões de motivação/exploração de carácter facultativo), no ensino formal. Como tal, estabelecemos um binómio não dicotómico mas sim complementar entre duas metáforas representativas desta realidade: a *rua* (ensino não-formal) e a sala de aula (ensino formal).

1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação e estudo de caso

No presente estudo, foi adotada uma metodologia fincada nos pressupostos da investigação-ação, visando uma clara intervenção no terreno, característica que patenteia, de uma forma concomitante, algumas das especificidades do método do estudo de caso. Colocando-nos não num limbo informe e descaracterizado, mas sim num espaço de amálgama de propriedades, consideramos necessário tecer alguns comentários sobre estas mesmas propriedades metodológicas. Assim, inserindo-se este estudo numa conjuntura de investigação e de prática em Didática de Língua, o *modus operandi* implementado permite-nos uma consciencialização da realidade factual, contactada e vivenciada *in loco* dos alunos, para os alunos, dos professores, com os professores. Nesta senda, assumindo o professor o papel de investigador (Latorre, 2003, p. 20), a finalidade maior da investigação-ação é, precisamente, a produção de conhecimento a partir da reflexão das práticas. Além disso, o procedimento da investigação-ação implica que se faça uma perspetivação avaliativa continuada sobre a realidade, facilitando a compreensão pelo professor da complexidade do ato educativo *per se*, assim como o papel que o docente nele desempenha.

Desta feita, o “propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliott, 1990, p. 24). Esta postura exploratória pressupõe que, de um modo individual e colaborativo, se desenvolva um projeto, intervindo na realidade. Como tal, o pesquisador atua e pesquisa concomitantemente, fazendo com que a sua pesquisa seja emancipatória: o pesquisador desenvolve-se na sua ação sobre a realidade, produzindo conhecimento sobre a realidade e construindo-se, conseqüentemente, como indivíduo.

Seguindo a lógica de Alarcão, exige-se com naturalidade ao professor uma atitude investigativa. Este deve questionar-se continuamente em relação à sua atividade e ao seu desempenho, refletindo sobre as suas práticas educativas, agindo consecutivamente a partir dessas meditações (Alarcão, 2001). Com efeito, tendo em linha de conta as cogitações sobre as implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação dos professores apresentadas por Alarcão, nomeadamente o seu segundo princípio, em que a autora, afirma que “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (2001), jamais poderemos conceber um professor sem que nele se veja simultaneamente um investigador, dado que ele é um “agente dinâmico da sua formação” (Alarcão, 1999). Só desta forma o professor conseguirá granjear o processo de mutação da realidade, proveniente do seu trabalho de reflexão.

Tal como advoga Latorre, “el papel del docente como investigador, como diseñador de programas de autodesarrollo, como un innovador y práctico reflexivo, un profesorado capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales” (2003, p. 6). Assim, esta investigação tem não apenas como mérito intervir no terreno. A sua grande potencialidade sustenta-se na capacidade de reflexão sobre a realidade para intervir na realidade, interferindo nela sempre e quando essa reflexão influencia as práticas com vista à melhoria dos seus resultados. Como tal, a investigação-ação parcela-se no planificar, no agir, no observar e no conseqüente refletir. Não obstante, esta atuação não termina na sua última etapa, pressupondo uma continuidade cíclica de lógica espiraloide (agir para refletir; refletir para

agir). Assim, tal como defende Latorre, esta “espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica” (2003, p. 32).

Assim sendo, lúcidos dos objetivos que queremos alcançar com o nosso estudo, estamos convictos de que os seus resultados conseguirão “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990, p. 43).

Como referimos preteritamente, o presente labor também reflete algumas das características relativas ao estudo de caso, fator que demanda algumas reflexões sobre os seus traços mais significativos. Em primeiro lugar, importa referir que, de acordo com Yin, a força do método do estudo de caso é a sua capacidade para examinar em profundidade o caso *per se* assim como o contexto em que ele se desenrola (2010). Com efeito, e de acordo com este autor, podemos definir estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Yin, 2010, p. 2013). Este tipo de metodologia pressupõe que haja uma compreensão da realidade, perspetivando-a diagonalmente e em profundidade qualitativa. Na verdade, indo ao encontro de Serrano (2004), o estudo de caso é uma abordagem abrangente da realidade, tendo como elementos dois eixos fundamentais:

- 1) realização de estudos exploratórios e compreensivos, com o objetivo de descrever uma situação, de explicar resultados a partir de uma dada teoria ou de identificar as relações de causa e efeito ou, ainda, de validade de uma teoria determinada;
- 2) ilustração e análise de uma situação em particular, assim como o incremento da discussão e tomada de decisão que contribuam para a mutação e melhoramento dos fenómenos observados. (Serrano, 2004)

Daqui decorre que o estudo de caso, no campo científico onde desenvolvemos o presente trabalho, se assevera como uma metodologia eficiente para compreender a realidade e para a modificar.

O método de estudo de caso estriba-se em quatro momentos fundamentais, a saber: elaboração do projeto; a execução do estudo; a análise dos seus resultados; e, finalizando, a elaboração das conclusões, fincadas em provas fidedignas resultantes da recolha de dados provenientes de fontes como documentos, entrevistas, observação, direta, questionários...

À guisa de síntese, podemos asserir que o nosso estudo contemplam particularidades tanto do estudo de caso, como da investigação-ação, na medida em que temos como escopo investigar e agir, visto que a investigação supõe a compreensão da realidade pelo investigador, intentando uma mutação através da própria ação. Sincronicamente, a metodologia adotada desenvolve uma capacidade de reflexão sobre a própria ação e sobre o objeto em estudo. Assim, no campo específico da Didática este método prevê uma transformação da prática profissional, provocando a sua melhoria e aperfeiçoamento. O professor tem, desta forma, a possibilidade de reflexiva e criticamente agir sobre a sua prática e no contexto factual e quotidiano em que a aplica.

1.2. Contexto de emergência do projeto

Após alguns anos de experiência na realização de Visitas de Estudo (de carácter escolar e não-escolar), sempre considerámos esta ferramenta como um elemento essencial na construção do indivíduo, tanto no que respeita à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências, quanto relativamente ao interesse e respeito pelo património e pelo espaço envolvente.

Desta feita, tendo vivenciado e experimentado a Visita de Estudo como aluno e como professor, considerámos que era urgente uma meditação ativa sobre a proficuidade desta estratégia pedagógico-didática na circunstância de ensino-aprendizagem. Neste contexto, cientes de que as disciplinas do campo das Ciências Naturais e das Ciências Sociais se socorrem amiudadamente desta estratégia, constata-se de um modo empírico que o mesmo não acontece com a mesma frequência e importância no espaço das Línguas e das Literaturas. Tomemos como ponto de referência a quantidade de estudos existentes sobre os “trabalhos de campo”: inevitavelmente disciplinas como a Geografia, a História, a Geologia e a Biologia, apenas para citar algumas, aparecem consignadas por essas análises. Todavia, escassos são os estudos que abordam esta problemática no campo das Línguas e das Literaturas. Conjeturando uma possível visão de preconceito ou até mesmo de incapacidade de adaptação desta estratégia no âmbito das Línguas e Literaturas, consideramos que não só estas estratégias são importantes como fundamentais para a aquisição e domínio de uma língua, assim como também imprescindíveis para a compreensão das particularidades artístico-literárias que uma língua potencia.

Tentando credibilizar as visitas de estudo, resultado de algumas práticas nem sempre consentâneas com o espírito da estratégia nem com as orientações propugnadas

pelos programas das disciplinas, acreditamos que esta instrumento de trabalho se constitui como momento fundamental de contacto com a realidade em que os alunos vivem e estão inseridos, mas que amiúde não se apercebem. Servirão elas, portanto, para a compreensão dos fenómenos em atitude característica de trabalho de campo, em que os discentes se colocam perante a realidade numa visualização analítica de interseção, em diagonal, dos fenómenos. Perante este cenário, consideramos que esta estratégia de pertinência indiscutível merece uma tratamento de pormenor afinado. Nesse sentido, entendemos imperioso analisar esta realidade tanto na vertente do ensino da Língua Materna (Português), quanto na Língua Estrangeira (caso específico do Espanhol), contemplando as suas Literaturas e as suas Culturas. Cientes de que um professor de Língua é sempre um docente de Literatura e de Cultura, devendo criar ambientes estimulantes e propiciadores de aprendizagem de conteúdos científicos específicos e valores patenteados pelas Belas-Letras, consideramos que o tratamento e reflexão didáticos desta questão é urgente e fundamental. Além disso, aproveitando o facto de espacialmente o nosso país ser contíguo a um país de língua espanhola, pensamos que não devemos deixar escapar esta oportunidade de compreensão das potencialidades didáticas, cognitivas e formativas que a Visita de Estudo propicia a um docente de Espanhol em território português.

Ultimando esta explanação da conjuntura de eclosão do projeto, acreditamos que no espaço do ensino não-formal, não só as visitas de estudo são merecedoras de um tratamento, na medida em que não as concebemos sem considerar a sua preparação, estruturada em sessões de motivação/explicação. Nesse sentido, a realização de sessões de motivação, que não se enquadram nos mesmos pressupostos das aulas, é essencial para a compreensão da pertinência do ensino não-formal para o ensino formal. No âmbito do nosso projeto desenvolvemos estas sessões, onde através de um programa de banda larga se estudaram, questionaram e exploraram temáticas filosófico-literárias que tinham como objetivo a compreensão da Visita de Estudo que seria desenvolvida. Estas sessões queriam ir para espaços e aplicar metodologias que no espaço de sala de aula não se vislumbram pertinentes ou exequíveis, visto que o que se privilegiava era mormente o deleite e até algum exotismo na compreensão de conhecimentos não consignados pelo programa da disciplina. Estas sessões, que no âmbito do projeto foram designadas como *Docere et Delectare* – a Vida da Literatura, foram desenvolvidas para alunos de Português de 12.º ano. Almejando adquirir as competências e conteúdos necessários para visitar a Quinta da

Regaleira em Sintra, tentámos atravessar as grandes obras da literatura ocidental, desde Homero até Fernando Pessoa.

Assim sendo, em uníssonos com as teses pedagógicas de Célestin Freinet, conscientes de que o processo de ensino-aprendizagem não se pode esgotar num ensino *intra muros*, ainda que adaptado às novas tecnologias e às novas práticas educativas, consideramos que os alunos de Língua devem desenvolver performativamente na *rua*, onde está a Vida, as competências necessárias que lhes permitam ser indivíduos completos. Se as Visitas de Estudo são reconhecidas pelos Programas Educativos como atividades letivas, exige-se uma maior responsabilização por parte de todos os agentes envolvidos, para que, a bem do processo educativo, estes momentos sejam ocasiões de abertura para a “verdadeira” realidade, permitindo uma compreensão do nosso entorno. Ortega y Gasset, nas *Meditaciones del Quijote*, afirma que o indivíduo é o seu eu e a sua circunstância. Assim, é imperioso que a Escola propicie esse contacto de conhecimento e de formação individual e coletiva.

1.3. Questões e objetivos de investigação

O nosso trabalho tem como grande força motriz tentar dar resposta à seguinte questão: Como utilizar/rendibilizar os espaços da educação não-formal para motivar os alunos para o estudo de línguas, culturas e literaturas? Dentro desta pergunta, focalizamos a nossa atenção no caso particular da visita de estudo nas disciplinas de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira).

As finalidades do nosso estudo estendem-se em dois eixos estruturadores bem definidos. Na verdade, pretendemos com ele **1)** conceber, implementar e avaliar um programa de atividades de ensino não-formal para alunos que estudem língua(s), cultura(s) e literatura(s) – incidindo com mais veemência nas disciplinas de Espanhol e Português; **2)** perceber em que medida atividades como as Visitas de Estudo potenciam um maior conhecimento dos conteúdos lecionados em contexto de sala de aula e o desenvolvimento de competências comunicativas e de compreensão da realidade *lato sensu*.

Estamos convictos de que o tratamento desta temática se justifica e se assevera pertinente, na medida em que visa uma motivação dos alunos para o estudo de língua(s), cultura(s) e literatura(s); pretende uma vivificação da própria sala de aula, dando a perceber a pertinência e urgência do estudo de língua(s), cultura(s) e literatura(s); valida a utilização da *rua*, em contexto de visita de estudo, como laboratório de Vida para os alunos

(de língua(s), cultura(s) e literatura(s)); requer uma formação de banda larga dos indivíduos, futuros cidadãos, para que sejam capazes de interpretar a Vida na sua multiplicidade e o processo de formação como algo continuado, não necessariamente formal.

Como se torna patente, estas metas têm por base as linhas fundamentais do Saber e da Educação que se deseja que esteja presente numa escola inclusiva, inovadora e transversal.

2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação

2.1. Caracterização da escola – macro-contexto

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido na Escola Eça de Queirós, sita na Póvoa de Varzim, com dois grupos de alunos em particular (elementos de duas turmas de 10.º ano de Espanhol Específico Continuação; elementos das várias turmas de Português da área de Humanidade do 12.º ano de escolaridade).

A Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim, detentora de contrato de autonomia e certificado pelo Sistema de Gestão de Qualidade (ISO 9001: 2008), caracteriza-se por ter uma oferta educativa para alunos do terceiro ciclo e do ensino secundário. Observando um pouco sob a linha do tempo, esta escola tem como origem o Instituto Municipal da Póvoa de Varzim, ainda nos finais do século XIX que por sua vez desembocará no Liceu Nacional da Póvoa de Varzim. Esta instituição que desde o ano de 1952 se situa nas atuais instalações passará a designar-se como Escola Secundária Eça de Queirós em consequência do processo de transformação resultante da Revolução de 25 de Abril. Quase que por vocação ou por reminiscência de na sua história carregar o peso de ter sido liceu, os seus alunos têm como objetivo principal o prosseguimento de estudos superiores, conquanto haja também já alguma oferta de cursos de carácter mais profissionalizante, visando o mercado de trabalho imediato. De facto, tem sido apanágio desta instituição a obtenção de resultados escolares acima da média nacional em todos os anos de escolaridade, ciclos de ensino e cursos. Podemos acrescentar que mais de 85% dos alunos que se candidatam ao ensino superior tem sido colocados durante a primeira fase.

Ultimamente, a Escola Secundária Eça de Queirós tem uma população escolar acima dos 1000 alunos, mais concretamente 1228, no ano letivo 2013/2014, encontrando-se claramente no limite das suas capacidades físicas de acolhimento. A distribuição dos

alunos pende claramente para o ensino secundário (10.º ano 428 alunos; 11.º ano 364 alunos; 12.º ano 357 alunos), porquanto o ensino básico tem pouca expressão em termos de turmas (7.º ano 25 alunos; 8.º ano 28 alunos; 9.º ano 26 alunos). Dentro do ensino secundário, há uma maior propensão para os cursos de científico-humanísticos do que cursos profissionais, sendo os que têm maior expressão os de Ciências e Tecnologias.

No que concerne ao corpo docente, ele é constituído maioritariamente por professores do quadro de escola ou do quadro de zona pedagógica, havendo poucos professores contratados para suprir as necessidades que cada ano letivo vai exigindo. O seu número oficial durante o presente ano letivo é de 100 docentes, o que se traduz num *ratio* alunos/professores de 12,9.

Em termos de dinamismo, a ESEQ é uma escola fortemente diligente e empreendedora, mantendo sempre em atividade clubes como *Clube de Desporto Escolar de Badminton*, *Clube 8 e meio*, no âmbito do cinema e das artes, *Clube Europeu – contextos interculturais*. A par destes projetos de carácter mais contínuo, a escola encontra sempre nos seus docentes as energias suficientes para levar a cabo vários projetos e iniciativas, no contexto de todos os departamentos e áreas disciplinares.

2.2. Caracterização dos participantes – micro-contexto

O nosso projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2013/2014, com uma dupla vertente, privilegiando duas disciplinas distintas, pelo que os participantes terão de ser caracterizados em dois grandes grupos.

Relativamente aos participantes na atividade da disciplina de Espanhol, os 12 alunos participantes advêm de uma turma que é o resultado da amálgama de alunos oriundos de duas turmas de científico-humanístico de Línguas e Humanidades do 10.º ano de escolaridade. Esta turma, em concreto, é composta por alunos da turma O e N, no contexto da disciplina “Espanhol Específico Continuação” – objeto de exame nacional no ano vintouro, visto que este é o quarto ano de estudo da língua espanhola. Desta feita, esta particularidade implica que a existência factual desta turma apenas se verifique aquando da aula de Espanhol, porquanto tem uma realização própria e necessariamente diferente quando se encontram com os restantes elementos das suas turmas individuais. De um modo geral, estes alunos, etariamente balizados entre os quinze e dezasseis anos, são oriundos maioritariamente do concelho da Póvoa de Varzim. Aqui poder-se-ão encontrar ressonâncias da população poveira, claramente de carácter urbano e rural. Nessa senda, o

nível socioeconómico das suas famílias é médio, podendo ser encontradas profissões ligadas tipicamente ao sector primário (pesca e agricultura) bem como ao setor dos serviços. Não existe qualquer aluno portador de Necessidades Educativas Especiais nem nenhum aluno com Português Língua Não Materna que necessitasse de uma atenção mais cuidada.

Estas mesmas singularidades são partilhadas pelo grupo de alunos que participou no projeto na área do Português. Este grupo é ainda mais heterogéneo, dado que se forma no âmbito de uma incitação à participação claramente voluntária e lúdica, pois no campo concreto desta disciplina, o projeto pressupunha a participação prévia em sessões de carácter semanal (*Docere et Delectare* – a Vida da Literatura), que preparasse a saída do espaço escolar. É de inteira justiça aqui referir que estes alunos, devido aos conteúdos programáticos que quisemos abordar, são todos do 12.º ano da área das Humanidade. Num ano exigente para os alunos pela carga psicológica dos exames nacionais, bem como pelo alcance dos objetivos individuais, tivemos um grupo de 10 alunos (corajosos) que participaram assiduamente todas as semanas nas atividades propostas.

2.3. Caracterização diacrónica do projeto

O projeto começa a tomar corpo pouco após o início das atividades da Prática Educativa Supervisionada I. Estribando-nos na experiência adquirida ao longo dos tempos, apresentámos um plano que privilegiava a realização de duas visitas de estudo, sendo uma delas acompanhada pela implementação de sessões de carácter facultativo, onde se foram tratando temáticas de interesse urgente para a compreensão da própria visita, bem como para a interpretação de um dos autores consignados pelo Programa de Português para o 12.º ano de escolaridade – Fernando Pessoa, na sua componente esotérica.

O presente cronograma patenteia as principais fases do projeto, expondo as atividades realizadas tanto ao nível da disciplina de Língua Materna, quanto no que respeita ao Espanhol Língua Estrangeira.

data	Cronograma de atividades
11 de novembro	Apresentação do Projeto Sessões/Palestras de Literatura “ <i>Docere et Delectare</i> – a Vida da Literatura” a todas as turmas de Português de 12.º ano da ESEQ
De 18 a 22 de novembro	Sensibilização individual para a participação nas turmas de 12.º ano de Português da ESEQ
29 de	Elaboração da Proposta Formal da Visita de Estudo a Salamanca

novembro	(<i>Estudiantes Callejeros en Salamanca</i>), para aprovação em Conselho Pedagógico
9 de dezembro	Início, com periodicidade semanal, das Sessões de Literatura “ <i>Docere et Delectare – a Vida da Literatura</i> ”
24 de janeiro	Elaboração da Proposta Formal da Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira (<i>Pessoa e a Quinta da Regaleira: um γνωθι σεαυτον iniciático</i>), para aprovação em Conselho Pedagógico
14 de fevereiro	Reunião de preparação logística e conteudinal com Pais, Encarregados de Educação (e advogados), com vista à elaboração dos documentos de autorização formal de saída do território nacional. Explicação da metodologia de trabalho durante a Visita de Estudo
27 e 28 de fevereiro	Realização da Visita de Estudo de Espanhol sob o lema <i>Estudiantes Callejeros en Salamanca</i>
4 de abril	Sessão de preparação e esclarecimento para os alunos de Português que participam na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira e que não assistiram assiduamente às Palestras
5 de abril	Realização da Visita de Estudo de Português, <i>Pessoa e a Quinta da Regaleira: um γνωθι σεαυτον iniciático</i>
25 de abril	Após solicitação, por parte dos alunos, para a organização de uma segunda Visita de Estudo a Espanha, realização de preparação logística e conteudinal com Pais, Encarregados de Educação (e advogados), com vista à elaboração dos documentos de autorização formal de saída do território nacional. Explicação da metodologia de trabalho durante a Visita de Estudo
2 de maio	Realização da Visita de Estudo Suplementar, resultado da solicitação dos alunos face à experiência descrita pelo seus colrgas participantes, sob o lema <i>Estudiantes peregrinos caminando...</i> (Santiago de Compostela)
16 de maio	Sessão especial “ <i>Docere et Delectare – Traços femininos da Literatura</i> ”, trazendo oradores convidados (Jorge Gonçalves e Ricardo Oliveira)

Descendo ao particular, devemos asserir que este trabalho contou com a imprescindível colaboração de outros docentes da ESEQ, nomeadamente todos os docentes de Espanhol da Escola, assim como estabelecemos parcerias com colegas de Português e da disciplina de História. Com efeito, estamos convictos que *ab ovo ad mala* gizámos e implementámos um projeto congregante e interdisciplinar, dando espaço e abertura a todos aqueles que a nós se quisessem juntar, bebendo também desses agentes ideias e conceções. Neste particular, gostaríamos de salientar toda a abertura dos docentes de Espanhol da Escola que aceitaram a bondade e credibilidade do projeto, acolhendo-o desde a primeira altura e mobilizando a Escola para a participação, sobretudo as Orientadoras Cooperantes, que acreditaram desde a primeira hora na sua conveniência e urgência.

O alvo desta ação implementada na Escola Secundária Eça de Queirós, durante o ano letivo 2013/14 não passava por uma simples realização desgarrada e descoordenada de atividades, que servissem apenas para um abrilhantamento da prática docente. Este

programa de atividades, que passou pela organização de visitas de estudo, organização e implementação de sessões não apenas de literatura, mas também de literatura, em que em banda larga se pretendeu dar ânimo ao famoso verso da comédia terenciana *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*, tem como estrutura profunda o objetivo de dar expressão a espaços de educação não-formal como forma de motivar os alunos para o estudo de língua(s), cultura(s) e literatura(s).

Nesta senda, passaremos a expor os momentos mais marcantes desta ação, dando maior ênfase, pois é o conceito de visita de estudo que aqui está em questão, as duas visitas de estudo mais importantes realizadas.

2.3.1. Enquadramento da visita de estudo a Salamanca no âmbito do projeto

A visita de estudo a Salamanca, sob o lema *Estudiantes Callejeros en Salamanca*, teve como principal objetivo aliar o desenvolvimento de competências linguísticas ao estudo de elementos culturais, dos quais destacamos com mais preponderância os literários, os históricos, os arquitetónicos, e os filosófico-religiosos.

Nesse sentido, foi nossa preocupação visitar a cidade durante a semana, para que os alunos pudessem contactar com o pulsar cidadão, com o espaço *callejero* na sua vitalidade máxima. Além disso, em termos de gestão cronológica, tivemos sempre em consideração a necessidade de os alunos se relacionarem com a realidade urbana na sua grande amplitude, para que assim pudessem constatar as mutações que *na* rua se operam ao longo do decorrer do dia.

Tendo em consideração a panóplia de possibilidades que a cidade de Salamanca apresenta para ser visitada, demos principal destaque inevitavelmente ao centro histórico, perspetivando-o em contraste com o tecido urbanístico mais moderno, para que assim os alunos conseguissem compreender a evolução sofrida diacronicamente pelo trama urbana. Dentro do centro histórico, privilegiámos a visita ao *Palacio de Anaya (Facultad de Filología)*, às duas catedrais, símbolos e *ex libris* da cidade, ao museu catedralício, ao polo museológico da Universidade; entrámos na Biblioteca *Casa de las Conchas*, a *Iglesia de San Cebrián (cueva de Salamanca)*. Para além da entrada nestes espaços, a visita contemplou também a compreensão e visita ao exterior de monumentos como a ponte romana, o *Convento de San Esteban*, a *Casa Lis Museo Art Nouveau y Art Déco*, a

Clerecía y Universidad Pontificia, o Palacio Monterrey e, como seria expectável, a Plaza Mayor.

Tendo em consideração que a atividade tinha como foco fundamental interpretar a cidade no seu âmago, na sua essência, primámos por a *ler* a pé. Só percorrendo a pé as artérias da cidade se consegue dar a entender aos alunos as fluências e importância dos espaços, o modo como a população o explora e o vive. Porém, este *modus operandi* foi antecedido por um passeio panorâmico em autocarro, com vista a que os alunos conseguissem aperceber-se da dimensão da influência da cidade, desde os seus arrabaldes até ao eixo central – a *Plaza Mayor*. Nessa viagem de autocarro de lógica centrípeta, os alunos contactaram com espaços e equipamentos relevantes como é o caso da estação de caminho de ferro, a praça de touros, o hospital e os principais edifícios da Universidade de Salamanca, bem como com as zonas comerciais mais marcantes.

Sem fazer uma descrição exaustiva da visita, facto que se tornaria fastidioso e pouco pertinente, interessa-nos neste momento mencionar que tivemos como preocupação fundamental uma lógica de abordagem do espaço de cariz diacrónico. Começando na ponte o nosso percurso pedestre, junto ao *toro*, monumento mais antigo da cidade, os alunos foram convidados a interpretar o espaço numa linha temporal de mais de três mil anos de extensão. Desta forma, os discentes perceberam que *saxa loquuntur*, sendo para tal necessário interpretar sábia e humanamente a linguagem dos monumentos e dos lugares. Assim, numa dinâmica de gradação cronológica, onde estilos e movimentos artístico-arquitetónicos fluem de acordo com as exigências e tendências humanas, os alunos vão encontrando na rua explicação para algumas inquietações e problemas que se formulam em contexto de sala de aula.

Em concomitância, sem nunca esquecer o tempo do presente, foi propiciado aos alunos um contacto direto com a população salmanticense: desde uma simples compra até à básica procura de uma casa de banho, os alunos foram continuamente incentivados a falar com as pessoas, pondo em prática os conhecimentos linguísticos e culturais abordados em aula. Desta forma, foi nosso intuito aliar o conhecimento teórico à sua aplicação quotidiana, o domínio académico-escolar ao pragmatismo efetivo. Não obstante, demos também incremento ao movimento inverso, claramente indutivo, da realidade da *praxis* até à consciencialização da *theoria*, para que os discentes conseguissem aperceber-

se, pela experiência, da amplitude do conhecimento humano (seja ele de compleição mais técnica, seja ele de substrato mais abstratizante).

Esta visão da *rua* dada pela visita, entendida como a exteriorização de uma cultura e de um modo de ser e estar no mundo, foi precedida por uma pequena deambulação na fronteira de Vilar Formoso, predispondo os alunos para esta postura em relação ao espaço. Visitando a estação de caminho de ferro internacional e fazendo, de forma apeada, a passagem da fronteira entre os países pelo percurso antigo, os alunos foram sendo incentivados para ler o espaço nos seus interstícios: ler a realidade de um modo holístico, para entender o Homem. Esse trabalho de visão total foi terminado com o percurso das muralhas da vila de Almeida, já no segundo dia, dando a entender que o tempo e espaço funcionam numa dinâmica de perfusão circunstancial.

Epitomizando, podemos concluir, sem entrar em descrições pormenorizadas, que esta visita de estudo teve como móbil uma dinâmica de presença no tempo e no espaço, levando os alunos a entender que a *rua* é um lugar de conhecimento e de ensino. Aliás esse espaço concorre indelevelmente para a compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, servindo como momento de observação laboratorial ou como tarefa de trabalho de campo no âmbito das ciências humanas. Por outro lado, este tipo de tarefas tem a virtude de, ao contrário do que acontece num ambiente puramente laboratorial, podermos observar a realidade dentro da realidade, sem manipulação, sem alteração, demandando uma interpretação de ângulo giro, isto é, totalizante onde o Eu funciona ativamente com o espaço.

2.3.2. Enquadramento da visita de estudo a Lisboa/Sintra no âmbito do projeto

A visita de estudo a Lisboa e Sintra (Quinta da Regaleira), sob o lema *Pessoa e a Quinta da Regaleira: um γνωρι σεαυτον iniciático*, teve como intuito primordial estabelecer as necessárias pontes entre o desenvolvimento de competências linguísticas e o desenvolvimento de competências de apreciação e entendimento literários, tendo sempre por esteio o estudo de elementos culturais que privilegiassem domínios como a História, a Filosofia, a Arquitetura ou a Religião – enumerando apenas os mais evidentes e flagrantes.

Conscientes de que os participantes desta atividade seriam alunos de 12º ano de escolaridade, essencialmente oriundos da área das Humanidades, quisemos com esta iniciativa tentar ao máximo ir ao encontro das necessidades e anseios por eles identificados

durante as aulas de Português, tentando também abrir os seus horizontes no capítulo do conhecimento literário. Nessa senda, esta visita de estudo foi antecedida por um ciclo de palestras intituladas *Docere et Delectare*, de carácter facultativo e com uma periodicidade semanal, onde várias temáticas foram sendo abordadas, dando principal destaque a Fernando Pessoa, com a sua obra *Mensagem*. Sendo este conjunto de quarenta e quatro poemas obra obrigatória no programa de 12º ano para a disciplina de Português, foi desiderato e ambição deste conjunto de atividades de ensino não-formal conseguir ampliar o conhecimento da obra, balizando-a no seu contexto cronotópico, dando também a entender aos alunos que a figura de Fernando Pessoa, a sua genialidade e originalidade, não se limitam apenas à questão da heteronímia.

Assim, tendo como sustentáculo um trabalho de várias semanas de estudo filosófico e literário, a visita de estudo a Lisboa e a Sintra teve como esteio uma abordagem de traços holísticos, almejando alcançar nos locais o que dentro de uma sala de aula, independentemente das razões que possam justificar essa congeminência, não se conseguirá trabalhar com o mesmo afinco. Neste sentido, sabendo que estes alunos em concreto não deveriam ser prejudicados pela sua participação nesta atividade pela perda de aulas das outras disciplinas, acordou-se assisadamente que a visita de estudo seria realizada durante o fim-de-semana imediato após o último dia de aulas do 2º período. Com esta estratégia de sacrifício pessoal tanto dos alunos como da colega da escola, que nos acompanhou desde o primeiro instante, percebeu-se que a motivação dos discentes era grande e arnaz, facto que se veio a confirmar durante a visita de estudo. Porém, é jussivo mencionar que no contexto atual das escolas, em que o jugo do exame vai pesando de um modo inflexível e quase asfixiante sobre os alunos, este fator impede-os não raras vezes de participar em atividades complementares, porquanto professores há que não lhes conferem pertinência ou proficuidade, limitando o aluno à realidade escolar, toldando-lhe quiçá a possibilidade de evoluir e de se formar enquanto pessoa e indivíduo. Conquanto haja, por vezes, razões substantivas que dão azo a que não se confira a estas iniciativas a devida dignidade e relevância, fruto de maus exemplos que contaminam e deturpam a bondade destas tarefas, somos defensores de uma perspetiva de benevolência, dado que a saída do contexto escolar para a *rua* contribui sempre para uma motivação dos alunos, fazendo-os compreender a realidade com uma outra objetividade e discernimento.

Retomando as circunstâncias relativas à visita de estudo que organizámos, foi nossa preocupação visitar os locais sem qualquer tipo de filtros, sem que eles tivessem qualquer tipo de preparação apriorística, mostrando-lhes a “verdadeira” realidade, contactando com a palpitação da cidade, com a vida da *rua*. Nesse particular, dado que muitos dos discentes não conheciam Lisboa factualmente, a não ser pelos canais dos *media*, tendo da cidade capital uma imagem mitificada e/ou imaginada, foi interessante verificar o desconforto inicial que alguns tiveram no modo como se deveriam inclusivamente relacionar com o espaço. Como tal, a par de conteúdos de matriz mais académica, não negligenciamos a mais-valia que estas atividades têm, sobretudo no desenvolvimento de competências fundamentais, como é o caso de compreensão do espaço e do modo como nos devemos relacionar com ele. Por outro lado, é dever da Escola, de uma Escola que se afirma de Cidadania e de Inclusão, dar a conhecer a realidade díspar, diferente, diversa, para que os seus alunos consigam perceber a sociedade da qual fazem parte.

Com o escopo de tentar fazer com que os alunos vejam a cidade numa dinâmica criativa por camadas cronológicas, quisemos entrar por Lisboa a partir da Segunda Circular em direção à artéria mais importante da cidade – a Avenida da Liberdade, sendo recebidos pelo Marquês de Pombal. Na verdade, é imperioso que os alunos relacionem as suas representações com a realidade objetiva, tal qual como é, sentindo o inevitável impacto – nem sempre fácil de encaixar ou de assimilar na mundividência de adolescentes em processo de formação, mesmo para aqueles que estão acostumados a realidades mais diversas. A multiplicidade, a diferença e a mudança que estas *ruas* patenteiam são factos essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo em consideração, precisamente, a realidade brutalmente díspar e aglutinante que o espaço da baixa pombalina propicia, após a primeira abordagem à zona em autocarro, iniciámos o nosso périplo a pé dando destaque à Praça D. Pedro IV, vulgarmente conhecida como Rossio. Cientes de que o tempo era escasso, queríamos percorrer os principais elementos no mais curto espaço de tempo. Assim, tendo como centro nevrálgico a estátua do primeiro Imperador do Brasil, identificámos estruturas de importância singular, observando-se deste modo uma continuidade diacrónica desse espaço, que desde os romanos fora utilizado para corridas, passando por festivais, feiras, tumultos populares, até aos autos-de-fé durante o período da Inquisição. Aproveitando esse ensejo, identificou-se o Teatro Nacional D. Maria II, antigo Palácio dos Estaus ou Palácio

da Inquisição. Para além destas estruturas, reconheceu-se ainda o Elevador de Santa Justa, o Convento e a Igreja do Carmo, bem como as traços urbanísticos e arquitectónicos que dão corpo e identidade à zona. Inevitavelmente, tendo sempre como pano de fundo o grande acontecimento de 1755 que traz mutações consideráveis ao espaço, visitou-se a Igreja de São Domingos, do Convento de São Domingos de Lisboa. Aí se fez alusão ao *pogrom* de Lisboa, massacre que em 1506 dizima milhares de pessoas da comunidade judaica lisbonense. Tendo em consideração que o fito da nossa atividade é a compreensão do espaço como tempo de aprendizagem das suas múltiplas dimensões, a visita a templos assevera-se essencial para a formação dos alunos, pois permite-lhes uma problematização do real efetiva – sobretudo em espaços onde momentos marcantes aconteceram.

Dado que a nossa atividade tinha, constantemente, como objetivo máximo a interpretação do espaço, privilegiámos sempre uma *leitura* apeada, para que os alunos fossem contactando com as sensações, com os odores, com as pessoas, com o bulício citadino, ativando descrições de tez literária. Nesse sentido, deslocamo-nos até à Estação do Rossio, para aí poder vislumbrar e interpretar os magníficos catorze painéis azulejares do mestre Lima de Freitas. Aí os alunos puderam sentir as primeiras dificuldades no acesso à cultura, porquanto nos deparámos com grandes dificuldades para aceder à plataforma para proceder à visita. Ultrapassados esses escolhos burocráticos, os alunos começaram a experienciar pela primeira vez a realidade esotérica, onde a temática dos mitos e lendas de Lisboa surge como tópico primário – nomeadamente questões como o Encoberto, o Quinto Império, a Saudade. Este momento serviu como introito para a interpretação da Quinta da Regaleira, avivando ou entrando com mais ímpeto em temáticas e procedimentos de exegese exigidos. Claro está que esta interpretação foi feita sempre em cotejo com o texto da *Mensagem* pessoana.

Sem querer ser demasiadamente fatigante na narração do período matutino da visita de estudo, reportamos a nossa passagem por sítios emblemáticos da cidade, como são exemplo o Café *Nicola*, a Rua do Carmo, o Café *A Brasileira*, a Praça Luís de Camões. Aqui pretendeu-se sobretudo sentir o espaço, perceber que ali, naquele *ali* concreto, grandes vultos do panorama cultural português estiveram, humanizando os autores e emocionando com isso os discentes. Nesta senda, quisemos unir a Praça D. Pedro IV à Praça do Comércio, conhecida por Terreiro do Paço, através da Rua Augusta. Assim, trilhando a ortogonalidade do urbanismo pombalino, os alunos puderam mais uma vez

contactar com a diversidade. Passando por baixo do Arco Triunfal da Rua Augusta, tendo pela frente o rio Tejo e a estátua equestre de D. José I, tentámos seguir na esteira da boémia pessoana, querendo assim visitar o Café-Restaurante Martinho da Arcada. Aí uma vez mais sentimos dificuldades, tendo sido totalmente recusada a visita do espaço, malogrando os nossos intentos. Dada a impossibilidade da visita do Martinho da Arcada, fomos contemplar e compreender o Terreiro do Paço. Nessa linha de perspectiva, no ano em que se comemoram os quarenta anos da Revolução dos Cravos, foram indicados aos alunos os locais onde decorreram alguns dos desenvolvimentos mais conhecidos da operação levada a cabo pelo Capitães de Abril. Relembrou-se conjuntamente que ali acontecera o Regicídio, dois anos antes da Implantação da República, aclamada na varanda dos Paços do Concelho. Todos estes elementos fazem com que os alunos ativem os conteúdos abordados em sala de aula, formulando questões que não se atêm somente às matérias escolares, mas também à Política, História Universal, Filosofia..., abrindo o seu campo de perspectiva e de abordagem à realidade.

Depois deste pequeno périplo pela Baixa Pombalina, rumámos até à Praça do Império, em Belém, para a partir daí se começar a interpretar a mitificação da história portuguesa, nomeadamente com a alusão à Exposição do Mundo Português, evento criado pela máquina de Propaganda do Estado Novo em 1940. Consequentemente, realizou-se uma visita breve à estrutura exterior do Mosteiro dos Jerónimos, contemplando com principal pormenor o Portal Sul, com o intuito de aí encontrar elementos que permitissem uma melhor compreensão do monumento que veríamos de tarde.

Posto isto, após o necessário almoço em confraternização, tendo como cenário contemplativo a magnífica paisagem da serra de Sintra, iniciou-se uma visita de quase três horas a todo o espaço da Quinta da Regaleira, privilegiando-se praticamente todos os elementos do espaço exterior como o espaço da Mansão. Numa dinâmica de participação ativa, ancilados por vários textos de Pessoa, de cariz filosófico-ensaísticos, os alunos foram encaminhados na exploração do percurso iniciático presente na propriedade que fora de António Augusto Carvalho Monteiro.

Não incorrendo numa descrição pormenorizada e minudente da visita, destacamos que este espaço serviu como grande catalisador para a compreensão da Literatura como algo transversal e diagonal, intercetando metaforicamente a realidade e a essência humanas. Com efeito, a presença dos alunos no espaço, neste tipo de espaço em concreto,

concorreu para a compreensão de uma faceta essencial de Pessoa – o esoterismo – que nem sempre é explorada convenientemente na sala de aula. Por outro lado, o diálogo entre espaços, nomeadamente entre a Estação Ferroviária do Rossio e a Quinta da Regaleira, permitiu que os discentes experimentassem que a Vida não existe numa dimensão isolada e estanque, na medida em que todos os elementos que a constituem interagem entre si.

Podemos, com segurança, asserir que esta visita de estudo se bitolou por um *modus operandi* que privilegia uma relação dialógica entre a *theoria* e a *praxis*, facto que contribui para que a aprendizagem. Assim, quer dedutivamente quer de um modo indutivo, os discentes foram desafiados a apreender a dimensão da complexidade do conhecimento filosófico e literário. De facto, ao longo das quase três horas de trabalho realizadas no jardim e mansão da Quinta da Regaleira, a metodologia de análise pautou-se por uma constante interpretação em leitura do espaço. Tendo sempre a Literatura por sustentáculo e motivação, a Religião, a Filosofia, a Astronomia e Astrologia, a Matemática, a Mitologia, a História... foram áreas exploradas pelos alunos, acicatando-lhes o seu interesse e curiosidade.

Desta feita, em jeito de conclusão, a *rua* interpretada como a representação do espaço exterior (e interior) contribuiu para uma melhor compreensão e apreensão das matérias lecionadas em contexto de sala de aula. Como tal, os alunos conferiram à *rua* dignidade de lugar de desenvolvimento de competências e de apreensão de conteúdos. Aí o aluno constrói o seu conhecimento, despertando a sua curiosidade e interesse para os constantes estímulos que vai recebendo do espaço exterior, fator que concorre sintomaticamente para uma construção consciente do (seu) Eu.

2.3.3. Sessões *Docere et Delectare* – Literatura em Vida

As sessões intituladas “*Docere et Delectare* – Literatura em Vida” tornaram-se essenciais para a preparação ao nível dos conteúdos e da motivação da visita de estudo a Lisboa (Baixa-Chiado) e à Quinta da Regaleira (Sintra).

Tendo elas sido desenvolvidas sempre ao longo de todo o ano letivo, os alunos participantes tiveram a oportunidade de contactar com temáticas diversificadas de diferentes áreas, tais como a Literatura, Filosofia, Religião, Arquitetura, História... O estudo destas temáticas tornou-se capital para estes alunos do 12º ano de escolaridade, porquanto sendo eles da área de Humanidades foram adensando os seus conhecimentos,

facto que lhes proporcionou, pela curiosidade a descoberta de novas realidades, novos autores e novas facetas da Cultura.

As sessões tiveram como preocupação o despertar nos alunos de um gosto pela vivificação da Literatura como lugar de conhecimento vital. A afluência a este tipo de atividade poderia ser considerada pequena, pois rondou uma média de dez alunos. Não obstante, se considerarmos que eram atividades extracurriculares, com a duração de pelo menos duas horas sem intervalo, onde os alunos debatiam temáticas complexas, podemos asserir que a adesão foi muito positiva; da mesma forma percebemos a sua proficuidade, na medida em que os índices de assiduidade foram sempre muito constantes.

É jussivo, também, mencionar que estas sessões de literatura “*Docere et Delectare* – Literatura em Vida” extravasaram os limites da Escola Secundária Eça de Queirós. Em dinâmica de trabalho cooperativo, com o objetivo de dar aos alunos outras perspectivas sobre estas temáticas, convidámos um estudioso de literatura medieval e um escritor para apresentarem a sua visão sobre estas matérias. Estes tipo de atividades concorrem para uma motivação dos alunos, dando-lhes a entender a grandiosidade da Literatura, pela sua fascinação e pela sua dificuldade.

Foi nosso apanágio ir ao encontro das necessidades factuais dos alunos, mas também incorreremos por temáticas mais inusitadas em contexto de ensino secundário. Sendo partidários de uma motivação pela complexidade, cremos que estas sessões contribuíram precisamente no contacto com (e pela) *excentricidade* das matérias nelas trabalhadas.

A pedido dos alunos participantes, sublinhando mais uma vez a sua presença claramente voluntária, solicitaram a continuidade destas sessões, mesmo depois da visita de estudo já ter sido realizada. Este fator ajuda a perceber um empenho, gosto e paixão desenvolvidos.

O presente quadro visa expressar o modo como as sessões foram cronologicamente implementadas, dando notícia também da sua coordenação com a Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira (Sintra):

data	Cronograma de atividades
11 de novembro	Apresentação do Projeto Sessões/Palestras de Literatura “ <i>Docere et Delectare</i> – a Vida da Literatura” a todas as turmas de Português de 12.º ano da ESEQ
De 18 a 22	Sensibilização individual para a participação nas turmas de 12.º ano de

de novembro	Português da ESEQ
9 de dezembro	Início, com periodicidade semanal, das Sessões de Literatura “ <i>Docere et Delectare – a Vida da Literatura</i> ”
4 de abril	Sessão de preparação e esclarecimento para os alunos de Português que participam na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira e que não assistiram assiduamente às Palestras
16 de maio	Sessão especial “ <i>Docere et Delectare – Traços femininos da Literatura</i> ”, participando oradores convidados (Jorge Gonçalves – estudioso de literatura medieval – e Ricardo Oliveira – escritor)
30 de abril	Encerramento oficial das Sessões de Literatura “ <i>Docere et Delectare – a Vida da Literatura</i> ”

À guisa de conclusão, poder-se-á afirmar que esta atividade, estirada ao longo do ano letivo, teve o maior êxito junto da comunidade escolar. Uma valorização das temáticas com que amiúde lidam, a par de uma consideração dos seus interesses de conhecimento, sem o peso claustrofobizante da avaliação que tantas vezes retira o encanto e fascínio ao ato de ensinar e aprender, fizeram com que alunos se tivessem interessado por questões ligadas à Literatura.

2.3.4. Visita de estudo a Santiago de Compostela: uma consequência de boas práticas

Esta Visita de Estudo a Santiago de Compostela não estava prevista no início de toda a ação, não tendo sido equacionada, dado que o nosso intuito era apenas realizar uma Visita de Estudo em cada uma das áreas linguístico-culturais privilegiadas (Espanhol e Português). Não obstante, após a implementação da Visita de Estudo a Salamanca, houve na Escola Secundária Eça de Queirós uma mobilização por parte de grande parte dos alunos das turmas de Espanhol (assim como da disciplina de História) para que se organizasse uma segunda Visita de Estudo ao território espanhol, mas de curta duração. Os alunos, que por diversas ordens de razões não participaram na Visita a Salamanca, tendo ouvido o relato dessa experiência na primeira pessoa pelos seus colegas, instigaram os seus professores a que se realizasse uma segunda atividade. Dessa forma, considerou-se pertinente e ajustado realizar uma Visita de Estudo a Santiago de Compostela. Não fazendo neste momento uma explanação em pormenor, dado o carácter económico que pauta este estudo, remetendo para o relatório da atividade essa análise (anexo XIX), queremos porém sublinhar que a cifra de participações que alcançámos denota claramente uma aprovação por parte dos discentes do *modus operandi* que aplicamos neste tipo de dinamismo. Não se

minimizem as diligências necessárias para implementar uma Visita de Estudo para cento e dez alunos. Motivar, controlar, ensinar, disfrutar são todas as ações que são vitais para o sucesso e proficiência destas atividades.

Assim sendo, tomamos esta solicitação por parte dos alunos como um marcador importante para o nosso estudo em termos de consequência e resultados, na medida em que esse pedido e a adesão massiva são um comprovativo claro de que os nossos pressupostos iniciais e os nossos propósitos estão orientados corretamente.

3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

No próximo apartado serão apresentados os vários instrumentos utilizados que permitiram recolher os dados para dar resposta aos objetivos a que nos propusemos com a elaboração desta investigação.

3.1. Questionário (*a priori, in tempus, a posteriori*)

A tipologia do nosso projeto, assim como a sua temática, teria obrigatoriamente de privilegiar a auscultação dos principais visados e interessados nas Visitas de Estudo – os alunos. Desta feita, considerámos fundamental recolher alguns dados através da técnica do questionário.

Torna-se já quase um lugar-comum, neste tipo de conjuntura analítica, trazer à liça as palavras de Ferreira, quando o autor afirma que a ação de pesquisa se expressa no ato de perguntar (1989, p. 165). De facto, a pergunta é a força motriz para a criação de conhecimento. Sendo nosso desiderato perceber o modo como as Visitas de Estudo são percebidas, vivenciadas e refletidas pelos alunos, tornou-se imperioso utilizar o questionário. Sendo este instrumento de recolha de dados passível de ser definido como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (Gil, 1999), foi nosso objetivo com a sua utilização transfigurar em formato de dados a informação que cada sujeito nos forneceu de um modo direto (Tuckman, 2000).

Cientes do tipo de informação que queríamos recolher, tivemos uma preocupação com a constituição de parâmetros fundamentais para este tipo de instrumento, de acordo com a leitura de Almeida & Freire (2003). Assim sendo, tivemos em consideração os seguintes quatro vetores: “(i) âmbito e objetivos do instrumento a construir; (ii) população

a que este se destina a prova ou contexto de observação; (iii) característica ou dimensão a avaliar (construto); e (iv) aspectos comportamentais a integrar e que explicitam o construto” (Almeida, & Freire, 2003, p. 122).

Desta feita, no contexto do nosso estudo foram elaborados questionários que privilegiaram perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla. Não obstante, podemos afirmar com certeza que a tipologia de perguntas que mais acolheu fortuna nos nossos questionários foram as perguntas abertas, apenas limitadas a um espaço físico atribuído por uma caixa, evitando assim que os alunos entrassem em desnecessárias digressões. Tendo em consideração que gostaríamos de reter dos alunos as suas representações sobre as visitas de estudo, bem como as suas vivências e experiências, consideramos que cada grupo de alunos, da disciplina de Espanhol e da disciplina de Português, teriam de ser interrogados em três momentos distintos: *antes* da Visita de Estudo que organizámos, com o sentido de perceber o entendem este conceito; *durante* a própria Visita de Estudo em que participaram, para compreender o modo como estavam a vivenciar a atividade; finalmente, *após* a Visita de Estudo, num exercício de reflexão sobre ela, tentando entender que diferenças os alunos sentiram entre as experiencias anteriores e a Visita de Estudo implementada. Nesse sentido, apelidamos os questionários da seguinte forma:

- 1) **questionários *a priori*** – realizados antes da Visita de Estudo por nós organizada;
- 2) **questionários *in tempus*** – realizados durante a Visita de Estudo, no espaço exterior à Escola;
- 3) **questionários *a posteriori*** – efetuados depois da Visita de Estudo, com uma *décalage* temporal de uma semana, possibilitando assim alguma reflexão e amadurecimento das ideias, mas evitando o esquecimento de aspetos importantes.

Sufragando os pressupostos de Pardal & Lopes, o questionário tem sido a técnica de recolha de dados que mais fortuna tem tido no contexto da investigação sociológica, constituindo uma forte opção dos investigadores desta área devido ao facto de ser um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante”, conseguindo afiançar, “em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” (2011, pp. 73-74). De facto, o nosso objetivo de estudo sempre teve por substrato uma tentativa de recolha fidedigna, em que o aluno não se sentisse exposto

quando desse a sua opinião, permitindo-lhe expor autenticamente as suas apreciações e conceções sem se exhibir, facto que o poderia inibir ou condicionar (Gil, 1999, pp. 128-9). Consideramos também pertinente, a bem da não coação dos participantes e da autenticidade das suas respostas, a utilização do questionário porquanto este é constituído por uma série ordenada de perguntas que deverão ser respondidas por escrito sem a presença de um entrevistador (Marconi, M. & Lakatos, 1982). Como tal, este fator é a garantia de que todos os participantes recebem a pergunta com a mesma formulação e pela mesma ordem, certificando-se assim que o modo como a matéria é abordada é uniforme para todos os participantes no estudo. Visando a comparação futura das respostas construídas pelos inquiridos, o facto de as perguntas serem colocadas a todos da mesma forma, sem esclarecimentos adicionais ou até mesmo adaptações, concorre para um maior rigor analítico de cotejo (Ghiglione, R. & Matalon, 1993). Conscientes de que este é um fator muito importante, não negligenciamos que a uniformidade dos questionários, assim como a sua impessoalidade, possa ser fictícia, na medida em que a interpretação das perguntas depende dos inquiridos, podendo com isso toldar a almejada uniformidade (Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, 1965).

Tendo nós exposto que, no presente estudo, submetemos os inquiridos a três momentos distintos de questionamento (*a priori, in tempus e a posteriori*), todos os questionários foram elaborados com o escopo de obter resultados credíveis. Perspetivemos, assim, cada um desses momentos isoladamente. Sabendo que as nossas preocupações se vinculam tanto à disciplina de Português como à disciplina de Espanhol, no primeiro momento de inquérito antes da Visita de Estudo que realizámos nestes dois contextos, queríamos perceber que representações tinham os inquiridos sobre este conceito em particular. Como tal, ambicionávamos perceber se os alunos costumam viajar *per se*, a frequência com que o fazem, o modo e com quem o fazem. Paralelamente, apartando-nos do conceito de viagem *lato sensu*, neste mesmo questionário procura-se entender em que anos de escolaridade estes alunos tiveram mais experiências de Visitas Estudo, bem como as áreas curriculares que mais as propiciam. Por último, quisemos perceber, antes de qualquer contacto com os alunos do âmbito do projeto, quais as características que eles consideram fundamentais numa Visita de Estudo para que esta possa atingir os seus objetivos, indicando pontos problemáticos, elementos de ligação entre este tipo de atividade com as aulas, atividade de educação formal.

Após este primeiro momento de inquirição, que serviu inclusivamente para limar alguns componentes na organização e elaboração das duas Visitas de Estudo implementadas – daí ser concebido como *a priori* da aplicação das atividades – os discentes foram auscultados num segundo momento: *in tempus*, durante o decurso de cada uma das Visitas de Estudo (Salamanca e Lisboa/Sintra). Desta feita, requeria-se que os alunos, durante o desenvolvimento da atividade, dessem conta de alguns elementos de vital importância para o estudo, como por exemplo identificação dos motivos que os levaram a participar na iniciativa; elementos positivos e negativos identificados na organização da Visita de Estudo; de que forma pensam que esta contribuiu para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, atitude,...); ou ainda comentar que contributo dialógico poderá ter este tipo de atividade com as aulas dentro do espaço escolar *intra muros*. Como tal, foi nosso propósito recolher as reações “quentes” e “humanas” dos alunos relativas às atividades organizadas, sem qualquer tipo de filtros ou de véus lenitivos que toldassem racionalmente as suas opiniões.

Epitomizando o processo de questionamento individual, os alunos foram submetidos a um terceiro tempo, *a posteriori*, onde lhes foi solicitada, com uma semana de intervalo em relação à realização da Visita de Estudo, informação da sua reflexão. Em dinâmica interlocutória com o momento anterior, queríamos alcançar uma leitura mais ponderada dos alunos, após a reflexão e diálogo que todos tiveram, no sentido de compreender e analisar a atividade em relação a anteriores experiências. Nesse sentido, demandámos compreender alguns elementos: se os alunos sentiram um aumento ou uma diminuição dos seus conhecimentos com a participação na Visita de Estudo; se estabeleceram relação entre os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula e as temáticas abordadas na Visita de Estudo; tentar perceber de que modo os alunos perspetivaram a sua relação com os demais colegas e professores que na Visita participaram; perceber se os alunos concebem a *rua* como laboratório de línguas e culturas; por último, compreender se eventualmente notaram diferenças metodológicas e procedimentais entre a Visita de Estudo em que participaram e as anteriores que até aqui participaram.

Perspetivando a elaboração dos inquéritos de um modo mais técnico, para a obtenção dos nossos objetivos, foram utilizados vários tipos de questões: perguntas de escolha múltipla, perguntas de resposta aberta, com vista a uma análise do tipo qualitativo.

Conquanto este tipo de perguntas possa influenciar o investigador aquando da sua análise, elas dão azo a que o inquirido possa responder de um modo explicativo ou esclarecendo com mais propriedade o seu ponto de vista. Porém, em atitude profilática, evitando desnecessárias divagações, as perguntas de carácter aberto estavam limitadas a um espaço de escrita, onde o respondente teria de se circunscrever. Ultimando, podemos asserir que, no presente estudo, foram acauteladas todas as vantagens e desvantagens da utilização do questionário, facto que implicou uma construção refletida das questões, uma meditação sobre o tipo de resposta pretendido, para que os dados fossem consecutivamente trabalhos de acordo com os pressupostos ambicionados.

3.2. Observação direta através de notas de campo

Seguindo na esteira do postulado por Denzin e Lincoln (2000), os estudos de cariz qualitativo não são unívocos no que concerne a uma metodologia claramente própria, para além de que não estão condicionados a um *modus operandi* definido ou delimitado. Nessa senda, o trabalho que estamos a levar por diante, partilhando especificidades tanto de um labor de investigação-ação como de estudo de caso, dado o seu carácter polimórfico e plurifacetado, tem como escopo uma compreensão holística da realidade, concorrendo para esse ensejo o tipo de recolha de dados.

Observação direta – notas de campo

Durante o decurso da Visita de Estudo, foi nossa preocupação tentar perceber os comportamentos dos discentes em concomitância com o trabalho de guia que desenvolvíamos. Assim, dentro do âmbito do estudos qualitativos, a observação afigura-se como uma pertinente técnica de recolha de dados. Sufragando este raciocínio, damos conta de algumas ideias que o justificam. Quivy e Campenhoudt (2008) defendem que a observação tem como virtude o facto de recolher os comportamentos no momento da sua realização, fazendo com que aquela seja mais autêntica. Como tal, o papel do investigar sai claramente reforçado, visto que ele está claramente “atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (2008, p. 164).

Ainda em jeito de introito, o tipo de atividade em causa, conjugada com o fito da investigação almejava uma observação que não fosse necessariamente estruturada, não só para que o investigador agisse livremente (Pardal, & Lopes, 2011) enquanto desenvolvia os

trabalhos e explicações da visita, mas também porque essa tarefa é essencial na própria investigação: o professor-guia é em simultâneo professor-investigador, fazendo por isso parte do próprio contexto da investigação. Assim sendo, a participação do observador, é com pertinência que trazemos a visão de as palavras de Pardal e Lopes:

A observação participante, designadamente a de tipo ativo, caracterizada pelo registo dos acontecimentos tal como eles foram percebidos, dado ser feita imediatamente a seguir à sua ocorrência (Léssard-Hérbert), permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não participante. A sua execução é, entretanto, mais complexa. Esta complexidade pode decorrer de fatores distintos que radicam na distinção de estatutos de observador *versus* observado – na diferenciação social de papéis de fornecimento de informação *versus* captação de informação – e aceitação cultural do observador pelo observado. (Pardal, & Lopes, 2011, p.72-73).

Importa ainda dar nota das limitações que refreiam um pouco todo o virtuosismo da observação direta, sobretudo a dificuldade em registar no momento em que se observa, bem como a subjetividade da interpretação do investigador aquando da sua observação (Quivy, & Campenhoudt, 2008). É nesta linha de conta que se considera assisado concatenar este processo de recolha de dados com outros que o complementem e o potencializem.

Focalizando em concreto a nossa análise na técnica “notas de campo”, estas podem ser vistas como uma ferramenta preciosa para o investigador reflita sobre o circunstância envolvente (Máximo-Esteves, 2008), factor fundamental para esta pesquisa, visto que em muito depende do contexto idiossincrático a atividade que desenvolve e os comportamentos dos discentes que quer observar. As notas de campo devem elas próprias compreender registos detalhados, que sejam descritivos e focados no imediato da observação, bem como interpretações, significados e representações que emirjam *a posteriori* do ato da observação.

Numa tentativa de expor a pertinência das notas de campo, recuperamos o pensamento de Bogdan & Biklen que definem este instrumento como um “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p. 150). Ainda que não pertinente no contexto específico da nossa investigação, estas notas de campo poderão ter um formato de diário que permitirá acompanhar os desenvolvimentos da investigação, o que não poderia ocorrer neste caso, porquanto as Visitas de Estudo implementadas têm como duração máxima dois dias.

Desta feita, no decurso das Visitas de Estudo foram-se anotando os elementos que o investigador considerou mais pertinentes e importantes, tais como reações, comentários entre os alunos, bem como as próprias intervenções que iam realizando junto dos professores que participaram.

3.3. Grupo Focal

Dado que, nos contornos do presente trabalho, adquire pertinência a utilização do grupo focal, demanda-se que sejam traçadas algumas linhas sobre o que se entende por este conceito, que tipo de recolha de dados permite, quais as suas potencialidade e as suas limitações.

Grosso modo, podemos entender por grupo focal uma discussão estruturada que vise obter informação de relevo, sobre uma temática determinada, dentro de um grupo de pessoas limitado. De um modo geral, é consensual afirmar que este instrumento de observação tem como objetivo fundamental a recolha de informação, que expresse os sentimentos, valores, crenças, opiniões e representações dos seus intervenientes, sem qualquer preocupação de daí advir um consenso ou uma tomada de decisão. Assim, o grupo focal, ou na nomenclatura anglo-saxónica *focus group*, é uma entrevista semi-estruturada, que implica uma discussão grupal, utilizando para isso respostas simultâneas dos seus participantes, dado que se pretende granjear informação sobre um assunto em concreto – um foco. A multiplicidade da informação daqui retirada é tida por princípio como válida, sendo esta recolha de dados utilizada em áreas tão díspares como a saúde, a psicologia, a educação ou a sociologia, onde um conjunto determinado de pessoas previamente selecionadas discutem e comentam, com a ajuda de um moderador, um dado tema, tendo por base a sua experiência pessoal (Gatti, 2005, p. 7). Nesse sentido, a grande probidade do grupo focal é a possibilidade de os seus participantes e o pesquisador, em interativa discussão, analisarem tópicos precisos e determinados, permitindo pois ao investigador a recolha de dados. Além disso, nessa demanda de colheita de dados, o grupo focal consegue ter maior amplitude do que a técnica do questionário ou da entrevista, dado que o indivíduo, ao ser incentivado a opinar sobre um dado assunto, poderá tomar como ponto de partida a opinião de outro participante, perspectiva essa que até então nunca tinha sido por si analisada, formando assim opiniões mais ricas e produtivas (Krueger & Casey, 2009; Morgan, 1988). Como tal, podemos asserir que esta técnica possibilita aos seus intervenientes uma discussão onde existe espaço para a apresentação, defesa construção

e/ou desconstrução de opiniões e representações, tendo como esteio os raciocínios que de um modo individual e grupal se vão criando progressivamente ao longo da discussão (Callejo, 2001).

Desta forma, podemos concluir, em sintonia com Galego e Gomes, que o grupo focal tem como escopo “procurar sentido e compreensão de complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo” (2005, p. 117). Assim sendo, sufragamos as palavras de Gatti sobre a potencialidade dos grupos focais:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos, eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma importante técnica para o conhecimento das representações e simbologias prevalentes no trato de uma determinada questão por pessoas que partilham traços em comum. (Gatti, 2005, p. 11)

Com efeito, na esperança de entender as vivências dos alunos, considerámos que para os nossos intentos este instrumento se vislumbra eficaz. Como tal, o grupo focal, no contexto das duas vertentes do projeto (visita de estudo a Salamanca e visita de estudo a Lisboa e à Quinta da Regaleira), toma corpo como momento de reflexão final, sintetizando inclusivamente alguns dos dados que fomos recolhendo aquando da realização das notas de campo, bem como nos inquéritos (*a priori, in tempus e a posteriori*). Dessa forma, os alunos depois de confrontados individualmente com algumas questões sobre as visitas de estudo *lato sensu*, bem como sobre as visitas de estudo em concreto em que participaram no seio do presente projeto, debatem entre si as suas opiniões, construindo um conhecimento partilhado.

Na verdade, a utilização deste instrumento de recolha de dados permitiu também a reflexão mais coesa e afincada das representações dos seus participantes assim como as do próprio investigador, dado que em partilha participante foram confrontados com uma construção cognitiva de facto.

4. Metodologia de análise de dados

4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo realizada aos dez instrumentos utilizados (seis questionários; dois grupos focais; duas notas de campo, visto que estes instrumentos foram aplicados aos participantes de cada Visita de Estudo) manifestou-se bastante proveitosa enquanto técnica

de pesquisa, dado que proporcionou uma construção de conhecimento efetiva através da estruturação e sistematização da vasta panóplia de dados coligidos.

Para fazer uma análise dos materiais recolhidos pelos dez instrumentos de recolha de dados para alcançar os objetivos do nosso estudo, enveredámos por uma análise de conteúdo. Neste particular, teremos como esteio os pressupostos da autora de *Análise de Conteúdo* (Bardin, 2004). Segundo Bardin, a análise de conteúdo passa por “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2004, p. 37). Deste modo, infere-se que na análise de conteúdo não existe uma unidade metodológica espartana à qual estejamos espartilhados e restritos, mas sim um conjunto de regras que vão orientando o procedimento, devendo estas ser adaptadas e/ou reformuladas de acordo com cada caso em concreto. A natureza dos dados que se dispõe, a questão motriz do estudo obrigam a uma apropriação por parte do investigador das técnicas de análise a que se socorre, a bem da fundamentação das suas conclusões.

Na tentativa ainda de enquadrar a importância da análise de conteúdo, trazemos à consideração a apreciação de Olabuenaga e Ispizúa (1989), onde a análise de conteúdo é tida como uma prática que tem como desiderato realizar uma exegese do conteúdo de uma vasta panóplia genológica de documentos. Essa interpretação possibilita, assim, um alcançar e uma construção de conhecimento(s) sobre o real que de outro modo seria inexequível produzir. Além disso, o material passível de ser analisado por esta técnica abrange a comunicação verbal e não verbal, que vindo num estado bruto deverá ser pelo investigador processado, para que seja conseqüentemente compreendido. Nesta mesma linha de considerações estão Quivy e Campenhoudt, para os quais a análise de conteúdo permite “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (2008, p. 127).

Assim sendo, estamos conscientes da atenção e prudência com que devemos lidar com esta metodologia e que ela própria implica. De acordo com Pardal e Lopes, a análise de conteúdo oscila pendularmente entre a objetividade e a subjetividade, competindo ao investigador combinar e concertar estas duas dimensões (Pardal & Lopes, 2011). Como tal, a análise de conteúdo aparta-se da espontaneidade da compreensão, pressupondo uma

crítica cuidadosa e atenta, conseguindo-se dessa forma “dizer não à limitação simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório das hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (para despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld), sem que se caia na armadilha de sucumbir à magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo-se a razão de seu uso” (Bardin, 2004, p. 24).

4.2. Apresentação das categorias de codificação de dados

Com vista a realizar uma análise de pendor qualitativo, construímos um sistema arbóreo, constituído por dimensões, categorias e subcategorias. Numa primeira análise, concluímos que todos os dados de que dispúnhamos estavam agrupados numa dimensão: **importância do ensino não-formal**. Porém, essa dimensão era segmentada em várias categorias. Após uma leitura primeira, considerou-se premente encontrar uma categorização tetradimensional:

- 1) aprendizagem de conteúdos;
- 2) desenvolvimento de competências;
- 3) estabelecimento de relações humanas;
- 4) construção de momentos de ensino não-formal.

Importa, obviamente, constatar que cada uma destas categorias sofre um processo de segmentação interno, tal como ilustra o quadro seguinte:

Categorias	Subcategorias	Instrumentos
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.1. Esclarecimento de conteúdos do âmbito disciplina (contexto escolar)	Questionário <i>a priori</i>
	C.1.2. Aprendizagem/esclarecimento de conteúdos fora do âmbito da disciplina (contexto escolar)	
	C.1.3. Aprendizagem de conteúdos fora do contexto escolar	
	C.1.4. Compreensão das visitas de estudo como momentos de interseção entre a Vida e os conteúdos escolares	Questionário <i>in tempus</i>
	C.1.5. Relação dialógica entre a <i>theoria</i> e a <i>praxis</i>	Questionário <i>a posteriori</i>
C.2. Desenvolvimento de competências	C.2.1. Interpretação do Real	
	C.2.2. Interpretação do Outro	
	C.2.3. Estabelecimento de relações	

	com o Meio	Grupo Focal
C.3. Relações Humanas	C.3.1. Conhecimento/compreensão dos alunos pelos alunos	Notas de campo
	C.3.2. Conhecimento/compreensão dos professores pelos alunos	
C.4. Construção de momentos de ensino não-formal	C.4.1. Entendimento das visitas de estudo como motivação para a aprendizagem	
	C.4.2. Aprendizagem como motivação para as visitas de estudo	
	C.4.3. Compreensão da pertinência de sessões de ensino não-formal para a aprendizagem no desenvolvimento de competências e aquisição de conteúdos	
	C.4.4. Interpretação da Vida numa perspetiva curricular e global (a Escola <i>extra muros</i>)	

Assim sendo, estas categorias são essenciais para o tratamento da informação que foi sendo recolhida ao longo da implementação das várias atividades. Tendo por base os pressupostos de Madeleine Grawitz, as categorias são tidas como temáticas significativas segundo as quais o conteúdo é classificado e, possivelmente, quantificado (1993). Nesta senda, a organização do conteúdo implica que as categorias sejam exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes. Assim se combaterá a falta de clareza e ambiguidade.

Capítulo III – Apresentação e Análise de Dados

1. Análise de dados e interpretação dos resultados

Depois de termos realizado a apresentação do estudo e justificado as opções metodológicas seguidas, torna-se imperioso, no presente capítulo, proceder à análise dos dados recolhidos e à discussão dos resultados. Tendo em consideração que o procedimento e a metodologia foram paralelos, tanto no domínio do Espanhol como no do Português, socorremo-nos de três questionários, tendo em conta cada fase da Visita de Estudo (*a priori, in tempus, a posteriori*); de um grupo focal; e de notas de campo. Como tal, na totalidade das duas iniciativas – Visita de Estudo a Salamanca e Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira – dispomos de dez instrumentos de recolha de dados: seis questionários, dois grupos focais e dois textos resultantes de dois momentos de tomadas de notas. Dado que o projeto sofreu ainda uma evolução, na medida em que, por solicitação discente, se realizou mais uma Visita de Estudo a Santiago de Compostela, teremos em consideração, sempre que pertinente, o relatório reflexivo dessa atividade.

Deste modo, porquanto é nosso objetivo perceber a importância das visitas de estudo para no contexto de ensino de língua(s), literatura(s) e cultura(s), analisaremos concomitantemente os dados oriundos das duas Visitas de Estudo (e sessões de literatura), sintetizando-os no final, com o escopo de daí se extraírem conclusões e inferências internas e comuns.

Análise de conteúdo

Antes de entrarmos numa análise mais circunscrita às categorias consignadas, importa trazer à colação alguns dados relevantes para poder perceber a influência que estas atividades tiveram nos alunos em causa.

Com o objetivo de enquadrar e organizar cada Visita de Estudo para os alunos concretos que iriam nelas participar, tanto a Português como a Espanhol, tivemos a preocupação de aplicar um questionário, que designámos como **Inquérito a priori**. Aí quisemos perceber que tipo de alunos tínhamos e que experiências anteriores tinham tido com as visitas de estudo.

Do universo de 10 alunos participantes assiduamente nas sessões *Docere et Delectare* – Literatura em Vida, bem como na Visita de Estudo de Português, a sua média

de idades rondava os dezassete anos (média 17,42). Em termos de género, não fugindo da matriz típica das turmas de Humanidades, predominavam claramente os elementos do género feminino, existindo apenas um elemento masculino.

Tentando perceber que tipo de hábitos os alunos tinham no que respeita ao viajar, podemos perceber que a maioria ou viaja apenas uma vez por ano ou simplesmente não viaja (Gráfico n.º 1).

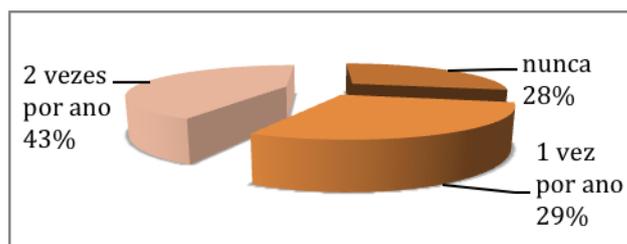


Gráfico n.º 1 – Hábitos de Viagem I

Perguntando aos alunos, se preferiam viajar individualmente ou em grupo, todos foram unânimes em afirmar que o preferiam fazer em grupo, justificando de um modo geral com a possibilidade que assim conseguem de aliar a diversão e convívio ao conhecimento de novos lugares.

Focalizando a atenção na dinâmica da Visita de Estudo, era nosso intento perceber se estes alunos tinham participado no seu percurso escolar em atividades que se enquadrassem no formato.

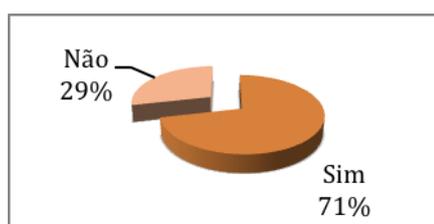


Gráfico n.º 2 – Participação Visita de Estudo I

Como é visível no Gráfico n.º 2 Participação Visita de Estudo I, nem todos os discentes durante os quase doze anos de percurso escolar participaram numa visita de estudo. Dos que participaram, pudemos perceber que essas atividades incidiram especialmente durante os anos do 3.º CEB e no primeiro ano do Ensino Secundário (Gráfico n.º 3)

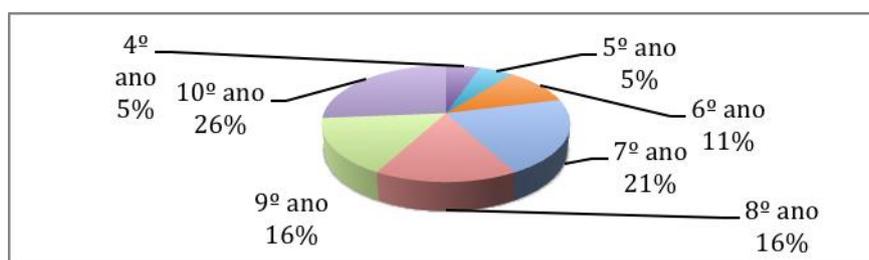


Gráfico n.º 3 – Anos Escolares I

Este elemento não se torna verdadeiramente inesperado: por um lado, estes são os anos em que o peso dos exames não é sintomático no percurso académico dos estudantes; por outro lado, percebe-se facilmente que estes são já os anos em que os alunos têm mais autonomia para a participação ativa e, conseqüente, neste tipo de atividades. Além disso, estes resultados também poderão ser a conseqüência de algum esquecimento do percurso escolar no que ao primeiro ciclo diz respeito.

Ainda na demanda do entendimento das representações que estes alunos têm sobre o conceito de Visita de Estudo, perguntámos em que áreas científicas foram desenvolvidas essas atividades.

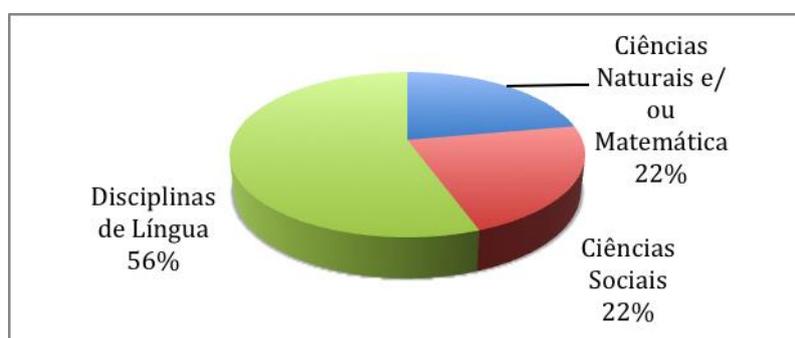


Gráfico n.º 4 – Áreas Científicas I

De acordo com o Gráfico n.º 4, constatamos que a área mais predominante está relacionada com as disciplinas de Línguas, seguida não de perto pelas disciplinas das Ciências Sociais e pelas Ciências Naturais e/ou Matemática, que, em conjunto, estes dois blocos não conseguem suplantar a percentagem relativamente às disciplinas de Língua.

Enfocando a nossa atenção nas características que estes alunos consideram

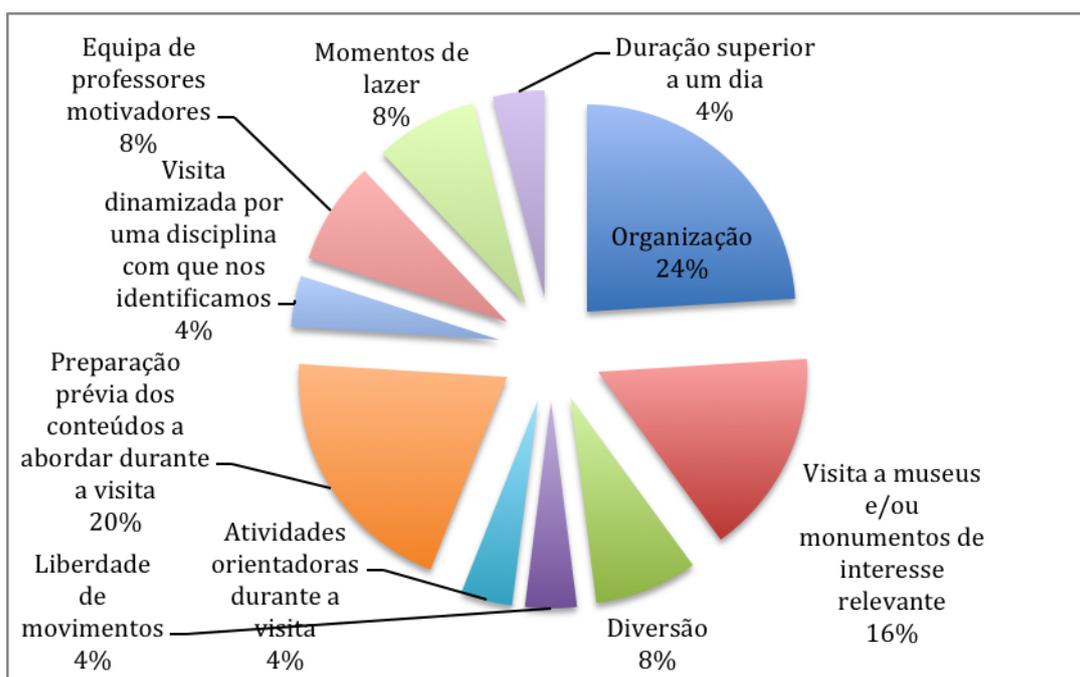


Gráfico n.º 5 – Características de Visitas de Estudo I

essenciais para que uma Visita de Estudo tenha sucesso, com o intuito de respondermos com as nossas práticas às necessidades e anseios dos alunos, tal como elucida o Gráfico n.º 5, constata-se que três categorias ressaltam das demais: organização; preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita; visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante. Assim sendo, numa primeira análise, podemos perceber que estes alunos, ainda que não descurem outros elementos igualmente interessantes, colocam a sua tónica na preparação e organização da visita de estudo, facto que vai ao encontro do interesse que foram revelando durante as Sessões de Literatura, bem como entroncando na própria postura que tiveram durante a Visita de Estudo.

Por uma questão de pragmatismo analítico, veremos as perguntas seguintes que o Inquérito *a priori* contempla já em comparação com os resultados das respostas dos elementos que participaram na Visita de Estudo de Espanhol. Assim sendo, apresentemos os resultados das primeiras perguntas, para que o cotejo seja eficaz, tentando dar resposta aos objetivos da nossa investigação. Do universo de 12 alunos que participaram na Visita de Estudo de Espanhol, a sua média de idades rondava os quinze anos de idade (média 15,36). Também em termos de género, analogamente com o grupo de Português, sendo os elementos destas turmas de Humanidades, os elementos são na sua esmagadora maioria do sexo feminino, havendo apenas dois do sexo masculino.

Quando confrontados com a pergunta sobre a quantidade de vezes que viajam, uma vez mais a maioria referiu que viaja duas vezes ao ano, facto que se harmoniza com os dados recolhidos no grupo de Português (Gráfico n.º 6). A maioria dos alunos referiu que viaja duas vezes por ano, logo seguido percentualmente pelos discentes que dizem apenas viajar uma vez por ano, refletindo assim os hábitos de viagem destes alunos.

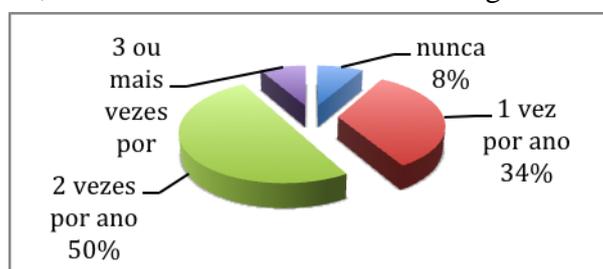


Gráfico n.º 6 – Hábitos de Viagem II

No que concerne ao modo de viajar, se em grupo ou se individualmente, aqui já não encontramos a mesma unanimidade presente no grupo de Português. Não obstante, podemos verificar que a esmagadora maioria prefere viajar em grupo (Gráfico n.º 7). Uma

vez mais, a razão que leva a maioria a indicar que prefere viajar em grupo é a possibilidade de conviver e de trocar experiências, facto que dá à viagem outro tipo de dinamismo. Porém, não são despreciadas as opiniões contrárias, dado que refletem a procura de mais autonomia, na medida em que

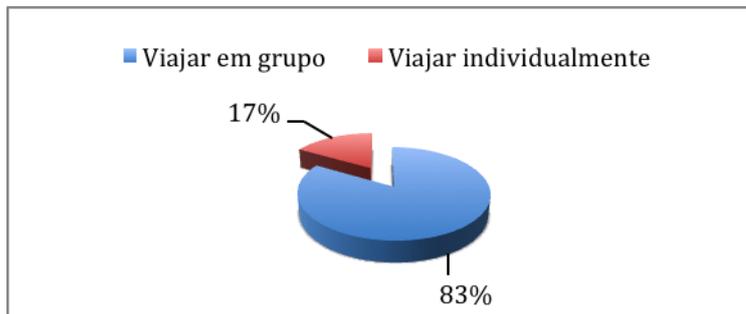


Gráfico n.º 7 – Modo de Viagem

não se está vinculado ao desejo comum do grupo, mas sim às necessidades individuais (“Vou para onde quero e quando quero, sem ter de estar obrigado à vontade do grupo.”).

No que respeita, mais concretamente, às experiências que estes alunos tiveram de Visitas de Estudo, tentando perceber se já tinha participado neste tipo de atividade, três quartos dos alunos referiram que já tinham participado neste tipo de iniciativa (Gráfico n.º 8).

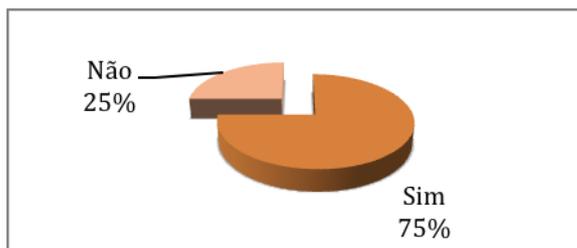


Gráfico n.º 8 – Participação Visita de Estudo II

Dos alunos que responderam afirmativamente à questão *Durante o seu percurso escolar, houve visitas de estudo como atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo?*, compreendemos pelos resultados que as suas Visitas de Estudo se concentraram maioritariamente durante o 3.º CEB, mormente nos últimos anos deste mesmo ciclo de ensino (Gráfico n.º 9).

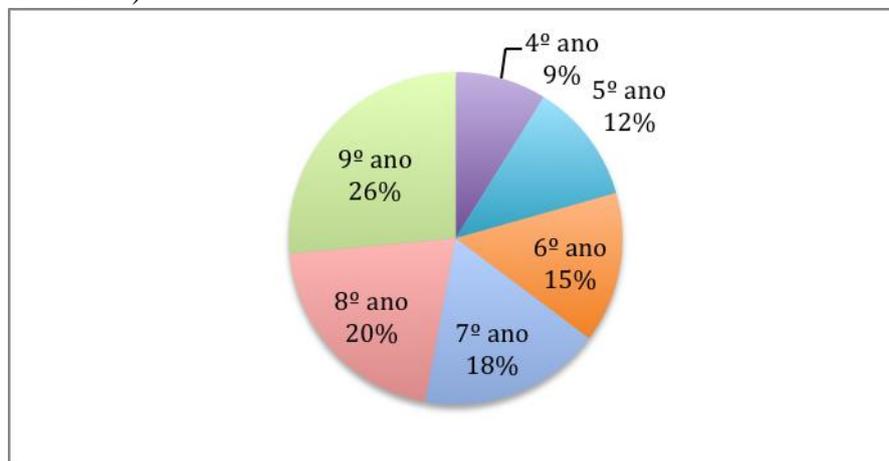


Gráfico n.º 9 – Anos Escolares II

Em comparação com o grupo de alunos de Português, podemos constatar que os professores apostam mais neste tipo de atividades à medida que os seus alunos vão envelhecendo, talvez sendo disso sinónimo de maior maturidade e autonomia. Ainda assim não negligenciamos a possibilidade de também estes alunos não terem muito presente o seu passado em relação ao primeiro ciclo de escolaridade.

Ainda no capítulo do conhecimento das características globais deste grupo, quisemos perceber

quais foram as áreas disciplinares em que estes discentes tiveram mais visitas de estudo ao longo do seu percurso escolar.

Percebemos que, neste grupo, contrariando o que

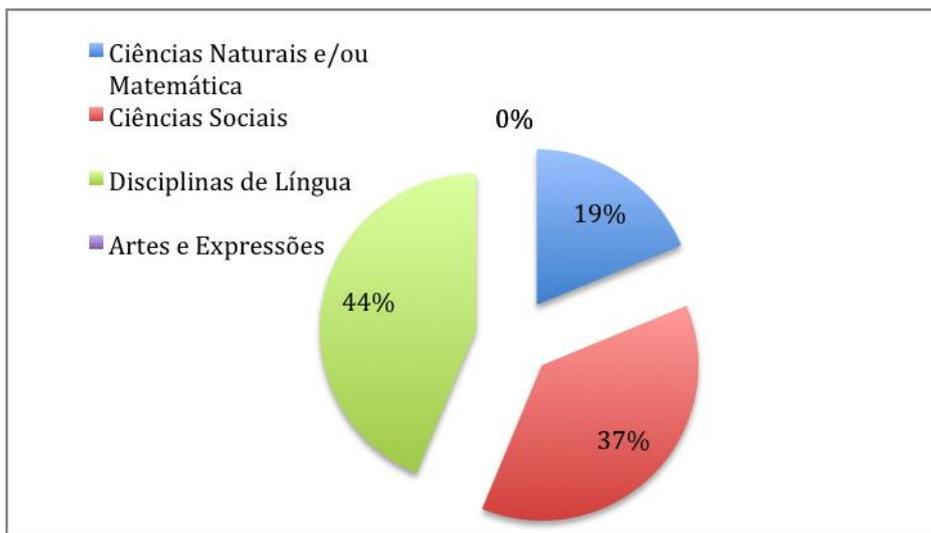


Gráfico n.º 10 – Áreas Científicas II

aconteceu no Grupo de Português, as disciplinas de Língua rivalizam o seu protagonismo com as disciplinas da área das Ciências Sociais (Gráfico n.º 10). Uma vez mais as disciplinas ligadas às áreas de Artes Expressões, bem como a Educação Física são parcas na organização e dinamização de Visitas de Estudo, tendo em consideração as respostas que estes alunos nos veicularam.

O último vetor por nós contemplado nesta análise é-nos dado pelo Gráfico n.º 11. Aí estão representados os resultados da eleição de três características que os alunos consideram essenciais para que uma visita de estudo tenha sucesso. Estando em uníssono com o grupo de Português, estes alunos elegeram como aspetos fundamentais a organização, a preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita e por último a visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante. Devemos ter em linha de conta que estes dois grupos são constituídos por alunos do Ensino Secundário. Estando mais preocupados com os seus interesses específicos e com a sua formação, é natural que nesta fase privilegiem características ao nível do conteúdo, do conhecimento e do

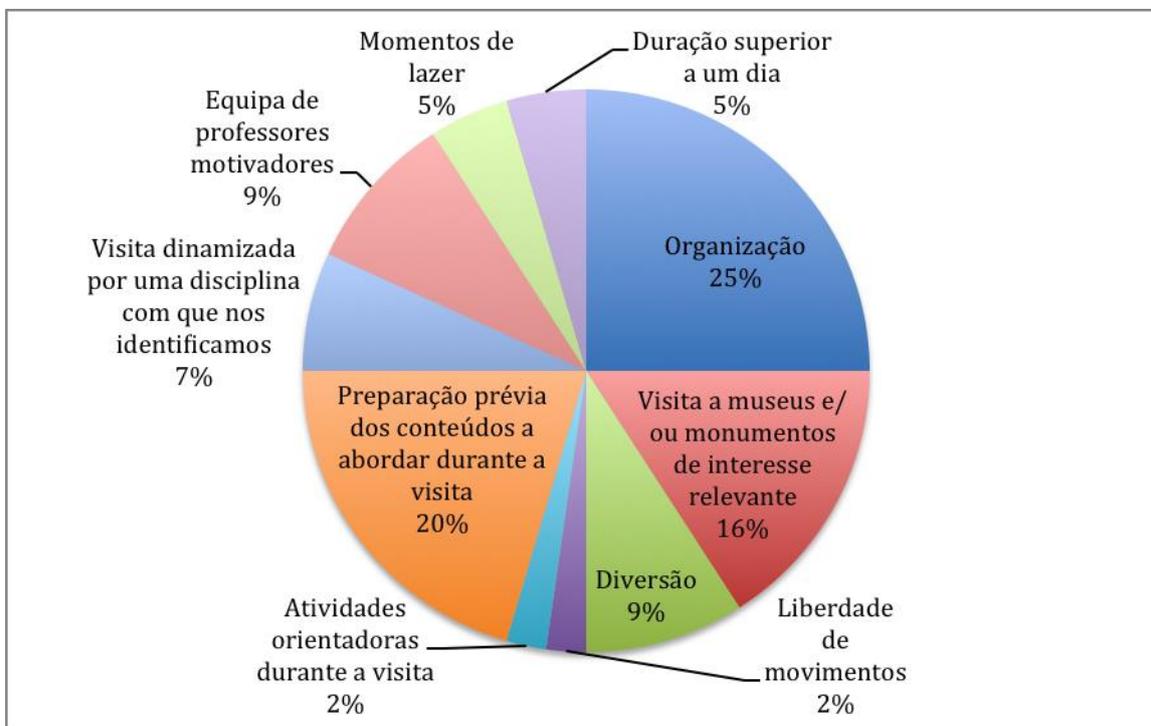


Gráfico n.º 11 – Características de Visitas de Estudo II

desenvolvimento de competências em detrimento de outro tipo de características que poderiam ser eventualmente consideradas, caso estivéssemos a lidar com outras faixas etárias.

Feita esta análise inicial aos dados que dispomos, realizaremos agora uma apreciação dos dados de acordo com a categorização tetrapartida que elaborámos:

- C.1. aprendizagem de conteúdos;
- C.2. desenvolvimento de competências;
- C.3. estabelecimento de relações humanas;
- C.4. construção de momentos de ensino não-formal.

Deve asserir-se que para esta análise ativaremos todos os dados dos vários instrumentos que utilizámos, sempre numa perspetiva dúplice, pendulando entre o trabalho elaborado com o grupo de Português e com o grupo de alunos de Espanhol. Deste modo, estamos convictos de que esta análise será mais coesa, permitindo consequentemente conclusões mais robustas.

1.1. C.1. Aprendizagem de Conteúdos

Relativamente à primeira categoria, *Aprendizagem de Conteúdos*, considerámos assisado subdividi-la em cinco subcategorias, na medida em que essa aprendizagem deve ser considerada sob vários prismas. Desta feita, iniciemos esta análise, apreciando a subcategoria **C.1.1. Esclarecimento de conteúdos do âmbito disciplina (contexto escolar)**

1.1.1. C.1.1. Esclarecimento de conteúdos do âmbito disciplina (contexto escolar).

Antes da realização de qualquer uma das visitas de estudo, durante a realização dos inquéritos *a priori*, tanto os alunos do grupo de Português quanto os do Grupo de Espanhol foram unívocos em considerar que uma visita de estudo poderá ser claramente comparável a uma aula, desde que a sua implementação assim o possibilite. Essa consideração tinha por base uma constatação dos alunos em mencionar que uma visita de estudo potencializa o reforço de conteúdos já aprendidos. Não obstante, o que é destacado com mais evidência é o carácter prático das visitas de estudo, visto que os alunos consideraram que estas os põem em contacto com a realidade e/ou com o(s) assunto(s) estudado(s) no interior da sala de aula. Nessa senda, as visitas de estudo, ao nível do conhecimento, são comparáveis a aulas, mas mais dinâmicas e mais cativantes (pergunta n.º 11 questionário *a priori* da Visita de Estudo de Espanhol e de Português).

A este nível, encontrámos grande convergência de opiniões, pese embora o facto de os dois grupos de alunos serem distintos, visto que um apenas agora inicia o ensino secundário e o outro já se prepara para ingressar no ensino universitário. Porém, numa fase ainda anterior à realização das suas visitas de estudo, os alunos consideraram, pela experiência adquirida, que as Visitas de Estudo são, enquanto estratégia, uma boa metodologia para conferir pragmatismo às matérias estudadas e trabalhadas em sala de aula. Este pragmatismo é oriundo de um contacto físico com a realidade, razão que leva a aumentar a própria motivação para a aprendizagem (pergunta n.º 12 questionário *a priori* da Visita de Estudo de Espanhol e de Português).

Como se torna compreensível, estas primeiras constatações em relação às representações veiculadas pelo Questionário *a priori* terão de ser vistas diacronicamente, porquanto a implementação e participação dos alunos nas Visitas de Estudo ajudam a clarificar e/ou a modificar as suas representações, podendo, além disso, comparar as suas experiências anteriores com o nosso *modus operandi*. Nesta linha de raciocínio, durante a participação dos alunos nas Visitas de Estudo, vejamos as suas representações sobre esta subcategoria em causa.

Atendendo ao facto de que a Visita de Estudo de Português estava claramente vocacionada para a ampliação de conteúdos ao nível do conhecimento de um autor consignado pelo Programa da disciplina, não se torna estranho que os alunos que participaram nesta atividade tivessem considerado que uma das razões mais significativas

que os levou a participar na atividade foi precisamente a aquisição de conteúdos (não apenas relativos ao ano de escolaridade em causa, mas também no que respeita a anos pretéritos, já que autores como Eça de Queirós ou Bocage foram também tidos em conta nesta atividade). Todavia, os alunos durante a visita viram a atividade como uma forma de compreender melhor as matérias abordadas em situação de sala de aula, nomeadamente a *Mensagem* pessoana (Inquérito *in tempus* Visita de Estudo de Português, questão n.º 4).

Esta perspetiva adensa-se nas representações recolhidas durante a visita, com os alunos a serem confrontados com a pergunta *Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?* (questão n.º 9). Não deixa de ser significativo, facto esse depois comprovado pela realização do grupo focal, em que as opiniões dos alunos sempre se mostraram muito uniformes, quer dentro do pequeno grupo, quer depois, quando confrontadas as representações dos participantes das duas visitas de estudo. No que ao Português diz respeito, estes alunos (cinco alunos) *grosso modo* referiram que a Visita de Estudo possibilitou adensar e clarificar os conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo em muitos dos casos abordar certas matérias de um modo mais profundo, sobretudo aquelas que pela sua densidade não o permitiam ou cuja pertinência no decorrer das tarefas em sala de aula não supunham essa abordagem. (Inquérito *in tempus* Visita de Estudo de Português, questão n.º 8).

Esta visão é ainda reforçada pela resposta à pergunta *Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?* (questão n.º 12). Estes alunos, durante a atividade, consideraram que ela foi fundamental para a clarificação conteúdos já trabalhados, visto que a estes foram somadas novas matérias que contribuíam para a clarificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula (sete alunos). A este nível, urge ainda mencionar que a esta visita antecedeu uma série de sessões preparativas da atividade, em que foram abordados conteúdos para a contextualização do espaço. Ora precisamente também a esse nível os conteúdos se mostraram na Visita de Estudo se mais claros e compreensíveis (seis alunos). (Inquérito *in tempus* Visita de Estudo de Português, questão n.º 11).

De um modo geral, se contrastarmos estas representações recolhidas no grupo de Português com os dados coligidos no grupo de Espanhol, podemos considerar que há uma grande convergência. À questão *Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?* (questão n.º 9), a maioria dos

alunos do grupo de Espanhol (oito alunos) mencionou que a visita de estudo ajudou a compreender alguns elementos linguísticos e outros culturais que, em situação de sala de aula, não ficaram tão claros. Nessa medida, o contacto com a realidade que a visita propiciou foi decisivo para essa compreensão e elucidação. Já à questão *Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?* (questão n.º 12), também estes alunos do grupo de Espanhol foram bastante expressivos, ao referirem que aumentaram bastante o seu conhecimento, não apenas no que à disciplina de Espanhol dizia respeito, como também a outras áreas do saber, nomeadamente História, Filosofia, Religião... (nove alunos) Assim, podemos concluir que estes alunos durante as suas Visitas de Estudo aumentaram o seu saber no que concerne aos conhecimentos das disciplinas proponentes da atividade.

Com o sentido de complementar esta análise, urge que vejamos as referências a esta temática agora nos questionário *a posteriori*, onde os alunos expressaram as suas representações, tendo havido um espaço temporal de maturação. Nesse linha, perguntando-se se os alunos consideravam, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros, pedindo a justificação para a sua opinião, também aqui, de um modo geral, encontramos grande consonância nas opiniões dos alunos. No que respeita aos alunos de Português, estes (oito alunos) quase foram unânimes em considerar que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais claros com a visita. Esta clareza resultou de uma preparação e uma metodologia que propiciou mais detalhe ou ainda uma abordagem que por falta de tempo não teve lugar na sala de aula. Já os alunos do grupo de Espanhol, pela natureza dos conteúdos ser distinta dos do grupo de Português, dado que aqueles tinham uma focalização mais de banda larga, consideraram que a Visita de Estudo foi um tempo de vivificação dos conteúdos linguísticos e culturais, possibilitando uma melhor compreensão, na medida em que esses conteúdos estão mais “vivos” e são apreendidos performativamente, mesclando-se o aprendido em sala de aula com os erros que vão acontecendo nos contextos práticos.

Para o devido cotejo com a Visita de Estudo a Salamanca, devemos perceber que, aqui, o enfoque das matérias era mais global, não se destacando uma dada temática em particular ou um autor em concreto como acontecia com a Visita de Estudo a Português. Ainda assim, podemos afirmar que a tónica dominante em relação a esta categoria entronca claramente com as mesmas representações recolhidas na Visita de Estudo de Português.

Este aspeto está bem patente nas várias notas de campo que fomos recolhendo ao longo das duas atividades, na medida em que compreendemos que os alunos de Português tinham uma observação e uma preocupação mais focalizada, ao passo que os alunos de Espanhol tinham uma visão mais alargada e não tanto de busca do pormenor ou de elementos isolados. Estas características, estamos convictos, não apenas se prendem pelo objetivo singular de cada Visita de Estudo, mas também pelas preocupações individuais de cada aluno em específico. Ainda assim, os alunos das duas Visitas de Estudo, nos grupos focais que participaram, evidenciaram precisamente o carácter esclarecedor das atividades no que concerne às matérias relativas à disciplina que a implementa (o Espanhol e o Português).

1.1.2. C.1.2. Aprendizagem/esclarecimento de conteúdos fora do âmbito da disciplina (contexto escolar)

As Visitas de Estudo são sempre uma fonte de conhecimento que extravasa os limites da disciplina que promove essa iniciativa. No entanto, urge que observemos se tal pressuposto é apenas um desejo da equipa docente promotora ou uma evidência para os seus participantes. Nessa linha de consideração, observemos as representações dos alunos. Em primeiro lugar, quem participa neste tipo de atividades já espera aprender mais do que apenas conteúdos ligados à disciplina proponente. Disso são uma evidência as respostas que pudemos recolher face à pergunta n.º 14 dos questionários *a priori*. Indagando que elementos privilegiariam caso fossem estes alunos os organizadores de uma visita de estudo, a tônica dominante foi a necessidade de a atividade ser transversal, conseguindo eles assim alcançar vários conteúdos e vários saberes (catorze alunos). Desta feita, podemos concluir que esta vontade implica já um anseio por parte dos alunos para encontrarem, nas visitas de estudo, elementos que estão para lá da disciplina proponente. Esta resposta dos alunos revela já também uma consciência de que, para se perceber determinados conteúdos de uma dada disciplina, teremos de apelar necessariamente à interdisciplinaridade e à fusão de conhecimentos.

Ainda numa fase anterior à participação nas nossas visitas, perguntámos aos alunos que expectativas têm quando participam numa visita de estudo (Questionário *a priori* Visita de Estudo de Português e de Espanhol, questão n.º 15). Não deixa de ser igualmente interessante o facto de estes alunos haverem revelado que para além de querer suprir algumas lacunas que as aulas ditas normais não conseguem responder, querem ampliar o

seu conhecimento cultural (dez alunos). Ora este fator é denunciador desse mesmo pressuposto de numa visita de estudo vários saberes de várias disciplinas se cruzarem.

É neste ponto que o conhecimento da sala de aula – compreendida como espaço escolar – não apenas de uma dada disciplina mas entendido como o somatório de conhecimentos das disciplinas no seu todo ganha pertinência. Não obstante, tenhamos em consideração que esse conhecimento é apenas uma parte do grande Conhecimento. Tendo os alunos em mente esta conjetura, as respostas ao Questionário *in tempus* revelaram precisamente esta perspectiva. Quando questionados sobre a organização de uma atividade deste tipo, que elementos consideraram positivos na visita em que participaram, os alunos de Português apreciaram o facto de os locais visitados terem propiciado uma ativação de vários saberes e matérias que não apenas relacionados com a disciplina, na medida em que ampliaram o seu conhecimento em áreas tão importantes como a Literatura, a Arquitetura, a Filosofia e a História. Estes alunos sublinharam o modo como o professor-guia implementou a visita, dado que o seu *modus operandi* era transversal, não estando apenas preocupado com uma dada área do saber, mas sim com o Saber na sua magnitude total, tendo ativado neles conhecimentos de outras disciplinas igualmente fundamentais.

Já no que concerne a esta pergunta no capítulo da Visita de Estudo de Espanhol, estes alunos também apreciaram o facto de as atividades não terem estado apenas vocacionadas para a disciplina de Espanhol, mas terem consignado outras disciplinas do seu espectro curricular. Sendo também estes alunos de Humanidades, e estando alguns acompanhados pela docente de História, também salientaram o *modus operandi* do professor-guia, que, numa leitura diacrónica, os fez viajar pelas várias civilizações que ocuparam o território salmanticense. Nesse percurso, áreas como Filosofia, História, Arquitetura, Urbanismo, Religião... foram sendo abordadas, facto que constituiu uma mais-valia para os alunos.

Ainda durante o decurso das Visitas de Estudo, os alunos dos dois grupos de trabalho tiveram a mesmo enquadramento de leitura quando à questão n.º 11 do Inquérito *in tempus* (*Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?*) referem que a visita de estudo foi fundamental para a clarificação de conteúdos trabalhados em aula, seja da disciplina em causa seja de outras disciplinas, clarificando conteúdos já trabalhados e aprendendo novos de um modo amplo e interdisciplinar. Como tal, estas Visitas de Estudo

como atividade e metodologia foram consideradas como proveitosas e pragmáticas. Além disso, não se olvide que os alunos de Português, ao terem tido as sessões de literatura, puderam também observar pragmaticamente a necessidade de abordagem de conteúdos de outras áreas. Desse modo, a visita de estudo é, *lato sensu*, por necessidade e por vocação uma iniciativa de globalização do conhecimento escolar, independentemente da disciplina que a patrocina ou que a desenvolva.

Tivemos esta noção durante a dinamização das visitas estudo, patenteando essas visualizações nas notas de campo. Porém, durante os dois grupos focais os alunos por viva voz apresentaram essas leituras. Vejamos algumas das opiniões expressas ainda sobre esta temática nos inquéritos realizados depois da participação nas duas Visitas de Estudo. Para esta subcategoria em especial, tenhamos em consideração com mais detalhe as questões n.º 4, 5 e 9 dos inquéritos *a posteriori*. Quando confrontados com a pergunta se depois de terem participado nas visitas de estudo organizadas pelos professores da ESEQ, consideravam que tinham aumentando ou diminuído os seus conhecimentos (Inquérito *a posteriori* Visita de Estudo de Português e de Espanhol, questão n.º 4), os alunos dos dois grupos foram taxativos, ao mencionarem que, para além de terem aumentado conhecimentos na disciplina que patrocinava a iniciativa, outras áreas foram merecedoras de tais ampliações de saber. Aliás, novas perspetivas e horizontes foram abertos, na medida em que o fator pragmático e vivencial das visitas de estudo obrigava a uma atenção redobrada na análise da Realidade, segundo as representações destes alunos. Estes elementos foram vistos claramente na Visita de Estudo de Português, onde a deambulação pela baixa pombalina permitiu uma compreensão das temáticas que os alunos estavam a abordar sobretudo na disciplina de História. O mesmo aconteceu na Visita de Estudo a Salamanca, em que a docente de História não raras vezes incitou os seus alunos a observar e a escutar o professor-guia nas suas explicações, porquanto estavam a ser abordadas *in loco* algumas das temáticas fundamentais da sua disciplina.

Esta perspetiva foi corroborada pelas respostas às questões n.º 5 e n.º 9. No que concerne à primeira, onde se questionava os alunos se consideravam, ao terem participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros, dando a partir daí uma justificação para a sua resposta, os participantes tanto a Português como a Espanhol foram bastante similares nos seus pontos de vista. Em forte consenso, estes alunos (sete de Português e nove de Espanhol) consideraram que os

conteúdos trabalhados em sala de aula, independentemente da disciplina em causa, ficaram mais claros. Ainda que de um modo condensado, abordaram-se temáticas que a falta de tempo ou que a falta de oportunidade dentro de uma sala de aula não permitiu. Estas visitas de estudo, porque nos locais, porque em performance, “obrigaram” a que se tenham abordado temas de outras disciplinas que não apenas das Humanidades, pois de outro modo não teria sido possível entender o espaço que se estava a visitar. Como tal, estes alunos dos dois grupos de trabalho com as suas respostas levam-nos a acreditar que interpretaram corretamente o conceito “dentro de uma sala de aula” a todas as disciplinas, não o aplicando apenas àquelas que estavam a merecer mais interesse por parte da organização.

Tendo em consideração que este inquérito foi realizado com uma *décalage* temporal que permitia um certo desassombro e emotividade do momento, a resposta à questão n.º 9 dá-nos, precisamente, a noção de que estes alunos aumentaram amplamente os seus conhecimentos em áreas que não apenas as do Português ou do Espanhol. À pergunta *Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?* (Inquérito *a posteriori* Visita de Estudo de Português e de Espanhol, questão n.º 9), os discentes participantes nas duas visitas reconheceram que desenvolveram transversalmente os seus conhecimentos. As áreas que por eles foram referidas com mais espontaneidade foram a Literatura, a História, e a Filosofia, pois eram as áreas mais flagrantes implicadas nas visitas. Não obstante, não omitiram alusão a áreas como a Arquitetura, a Astronomia, a Matemática e o Urbanismo.

Em epítome, torna-se claro que estes alunos consideraram que cresceram em conhecimentos que extravasavam os limites (óbvios) das disciplinas em causa, perspetivando esse crescimento como algo positivo na participação das visitas de estudo.

1.1.3. C.1.3. Aprendizagem de conteúdos fora do contexto escolar

No que respeita à aprendizagem de conteúdos fora do contexto escolar, podemos considerar à partida que a Visita de Estudo enquanto conceito é um instrumento pedagógico que permite ver a Realidade no seu espectro máximo. A este nível estes alunos não foram indiferentes. No mesmo sentido em que uma aula *intra muros* deve patrocinar momentos que abordem conteúdos fora do contexto escolar, com o objetivo de preparar os alunos para o mundo real, não circunstanciado na esfera académica, tantas vezes

divorciada do pragmatismo factual da Vida, as Visitas de Estudo são por vocação momentos de apreciação da Realidade que vai para além dos conteúdos escolares.

É notável que os alunos participantes tivessem precisamente esta perspetiva, fruto das suas vivências de Visitas de Estudo anteriores. Nos inquéritos *a priori* não deixa de ser interessante que os alunos tivessem a noção de que, com estes instrumentos, se consiga aprender conteúdos – igualmente válidos – que não estão circunscritos à esfera escolar. Nesse âmbito, trazemos à liça algumas das respostas dadas no contexto desses inquéritos pelos alunos das duas visitas de estudo. À pergunta *Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?* (Inquérito *a priori* Visita de Estudo de Português e de Espanhol, questão n.º 11), sete alunos referiram que o facto de as Visitas de Estudo terem sido praticamente aulas no espaço exterior propiciou, também, um contacto com a realidade de um modo mais motivante, proporcionando com isso uma maior compreensão. Porém, a novidade mais premente é o facto de os discentes terem considerado que é lícito aí aprenderem conteúdos que vão para além do âmbito da disciplina, sendo no entanto passíveis de serem analisados numa sala de aula. O pragmatismo que estes alunos conferem às Visitas de Estudo caracteriza-as como um instrumento que abrange o escolar e o não-escolar, mas de igual modo pertinente para a sua formação.

A mesma representação é visível na resposta à questão n.º 12 do mesmo inquérito (*Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?*). Também aqui encontramos o mesmo fenómeno, isto é das respostas destes alunos (cinco) infere-se que eles pretendem na verdade que a Escola não aborde apenas conteúdos “escolares”, programáticos, mas também assuntos “pertinentes” para a sua vida. Esse fenómeno passa essencialmente pelo processo de reflexão que a Visita de Estudo propicia e implica. Paralelamente, também podemos inferir pelas suas representações que o contacto físico catalisa essa reflexão, ajudando a interpretação da realidade. Como podemos facilmente perceber, este conjunto de alunos antes de participar nas visitas de estudo, tinham já como representação o facto de a Visita de Estudo ser um instrumento que ajuda e propicia o “ir para além da Escola”, ao nível do conhecimento e da interpretação dessa mesma realidade.

Finalizando esta visão apriorística, a maioria destes alunos (onze) mencionou ainda, em resposta à questão n.º 15 (*Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas*

tem?), que tinha como expectativa adquirir uma aprendizagem factual, aumentando o seu conhecimento, não apenas académico mas também de experiências e relatos, que podemos apodar de vital. Note-se que, no caso dos alunos de Espanhol, a visita à cidade de Salamanca tinha como desiderato constituir-se como um incentivo para o estudo universitário, abrindo-lhe horizontes no que diz respeito à participação de programas como é o caso do Programa Erasmus. Além disso, os próprios alunos ao referirem que as visitas são também um complemento às aulas ditas *normais*, isto é *intra muros*, pois exploram conteúdos que em situação de sala de aula não é possível, percebem precisamente que o âmbito da visita de estudo transborda para os terrenos do não académico e do não escolar.

Durante estas Visitas de Estudo, estes alunos nas suas respostas aos inquéritos, bem como nos comportamentos que fomos registando nas notas de campo, foram dando conta de que o conhecimento veiculado por estes instrumentos ia para lá do académico. Na resposta à pergunta n.º 10 do Inquérito *in tempus* (*A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?*), alguns alunos (seis) mencionaram que recomendariam a participação na atividade, já que, para eles, possibilitava compreender melhor alguns aspetos da vida em sociedade. Neste particular, devemos ressaltar o episódio que ocorreu durante a Visita de Estudo a Português, entre a Rua Augusta e o Terreiro do Paço, onde, após uma tentativa de venda de produtos estupefacientes, houve lugar para o debate desta problemática, que pela participação dos alunos se notou ter sido importante como momento de consciencialização.

No que concerne aos dados sobre esta temática recolhidos dos inquéritos *a posteriori*, podemos afirmar que as respostas às questões n.º 8 e n.º 11 concorrem para perceber que os participantes nestas Visitas de Estudo consideraram que estas atividades ao nível do conhecimento lhes conferiram elementos não apenas do contexto escolar ou académico. Assim, ainda de que um modo enviesado, em resposta à questão n.º 8 deste questionário (*Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?*), estes discentes (doze) consideraram que as visitas de estudo *lato sensu*, e este tipo de visita em particular, onde houve uma preocupação em lhes trazer ao máximo a realidade tal como é, de acordo com a sua opinião, aumentaram o seu conhecimento em áreas que não as abordadas, normalmente, na escola. Além disso, durante as visitas estes alunos tiveram momentos de reflexão, perspetivando toda a

realidade, promovendo assim o seu debate – através do diálogo e discussão *in situ* com os intervenientes.

Também a resposta à questão n.º 11 deste questionário ajuda a perceber o modo como estes alunos entenderam estas duas visitas de estudo como um meio de ampliação do seu conhecimento para lá dos “limites” do escolar. Interrogados se recomendariam aos seus colegas uma participação numa visita de estudo com este tipo de características, os dois grupos mais uma vez não foram dissonantes. Alguns alunos (quatro) afirmaram que a recomendariam, porquanto foi um momento em que a aprendizagem aconteceu em temáticas inusitadas no contexto escolar.

Desta feita, podemos concluir que estes alunos consideraram que estas Visitas de Estudo em que participaram, onde a metodologia utilizada foi semelhante, contribuíram para um adensamento do conhecimento dos contextos que não estão relacionados diretamente com a realidade.

1.1.4. C.1.4. Compreensão das Visitas de Estudo como momentos de interseção entre a Vida e os conteúdos escolares

Numa leitura menos avisada, poderíamos considerar que esta subcategoria estaria contida na subcategoria anterior. Conquanto pudesse, remotamente, haver essa primeira interpretação, tal desvirtuação é facilmente dissipada a partir do momento em que se coloca em questão o cruzamento da Vida com a proficuidade dos conteúdos que são abordados em contextos escolares.

Neste domínio é interessante o facto de, nos dois inquéritos *a priori* realizados, quando questionados estes alunos consideravam a Visita de Estudo como uma atividade comparável a uma aula (pergunta n.º 11, Questionário *a priori*), muitas respostas (oito) houve em que sobressaiu a representação de que, numa Visita de Estudo, se poder *tocar* na realidade com maior intensidade, dado que estamos nela verdadeiramente, sem o filtro fatal que é inculcado pela sala de aula. Não menosprezemos que esse contacto é tido pelos alunos, nas suas representações, como um fator de motivação, de acordo com as suas respostas a esta pergunta. A par da motivação, os alunos referem ainda que consideram que as Visitas de Estudo, dado o seu carácter prático e funcional ajudam a compreender a realidade “tal qual como ela é”, de um modo mais cativante e holístico

Ainda dentro deste questionário, sem que os alunos tivessem experimentado o nosso *modus operandi*, as respostas às perguntas n.º 12 e n.º 15 são sintomáticas na

expressão das suas representações, no que concerne ao modo como estes alunos vão entendendo *per se* as Visitas de Estudo como momentos de interseção entre a Vida e os conteúdos escolares. Na verdade, à primeira questão (*Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?*), muitas das respostas destes dois grupos de trabalho (sete) entroncavam no cariz pragmático das Visitas de Estudo, que adensam a interpretação da realidade e do entendimento das matérias estudadas, porquanto possibilitam um trabalho no campo de ação das disciplinas. Nessa senda, não é com espanto que vemos alguns dos participantes deste estudo a considerar as Visitas de Estudo como um complemento e até extensão do trabalho realizado nas aulas, pois aquelas trazem a vivificação que uma aula muitas vezes não consegue transmitir, ao privilegiar o contacto direto com a realidade, com a Vida.

Esta representação também está patente nas respostas à questão n.º 15 do questionário *a priori* (*Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?*). Um número muito significativo de alunos (treze) evidenciaram que têm participado em Visitas de Estudo, ao longo do seu percurso estudantil, com o desígnio de aprenderem conteúdos que por serem contactados na prática, de um modo mais empírico, poderão vir a ser úteis no futuro. Além disso, elas constituem-se também como uma hipótese de visualizar no terreno algumas conceções e teorias estudadas em sala de aula. Este tipo de representação faz com que infiramos que estes alunos veem que, durante as Visitas de Estudo, os conhecimentos escolares adquirem um maior pragmatismo, conseguindo-se aliar a novidade, o diferente e a aquisição de novos conteúdos. Estes elementos são verificáveis de igual modo tanto no grupo que participou na visita de estudo a Salamanca, como no grupo de alunos que visitaram Lisboa e Sintra.

Todavia, consideramos que as suas representações são mais significativas a este nível aquando dos dados recolhidos nos Questionário *in tempus, a posteriori* e nos grupos focais realizados. Corroborando estes dados estão as considerações retiradas como notas de campo, que entroncam como uma subscrição dessa postura pelos alunos postulada. Desta feita, analisemos as representações mais relevantes para esta subcategoria. Ao longo do Questionário *in tempus*, é lícito afirmar que esta temática foi sub-repticiamente abordada de um modo latente. Quando confrontados com a questão n.º 5 (*Em termos de organização, que elementos considera **positivos** nesta visita de estudo?*), alguns dos alunos dos dois grupos de trabalho (nove) referem que o método implementado pelo professor-

guia deu azo a que se tivesse vislumbrado um realismo das matérias estudadas, sobretudo no capítulo da Filosofia – foi imperioso chamar às explicações dos locais conteúdos das aulas que estes alunos consideravam teóricos. Alguns alunos de Português (seis) afirmaram que esse procedimento aplicado ajudou a animar alguns dos textos estudados de Fernando Pessoa, tornando-os “vivos” e mais facilmente “reais” na identificação do Eu com o próprio texto. Não descartemos que, para esta representação, contribui em larga escala o facto de no seu decurso ter havido momentos de leitura de textos que previamente foram abordados em sala de aula e nas sessões de Literatura ancilares à Visita de Estudo.

Nesta linha de pensamento encaixam algumas representações veiculadas pela questão n.º 7 (*Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?*). De acordo com estes alunos do grupo de Português (seis), as expectativas foram até excedidas na medida em que tiveram a possibilidade de viver o espaço – onde os conteúdos escolares trabalhados estavam bem presentes –, conseguindo perceber que naquele espaço concreto pessoas reais o tinham como residência “normal” de utilização diária. Já no que toca aos alunos do grupo de Espanhol, na sua maioria (sete alunos) mencionaram que a possibilidade de terem contactado com transeuntes nativos, de ter estado nos espaços, comunicando com as ferramentas linguísticas que adquiriram em sala de aula lhes permitiu visualizar a importância desses mesmos conhecimentos linguísticos.

Tal como referimos preteritamente, as várias respostas destes alunos que dão corpo às representações para esta subcategoria, estão presentes nas questões n.º 8, 9, 10 e 12 do Questionário *a posteriori*. Em jeito de súmula, cotejando as respostas as estas questões com as intervenções dos grupos focais, será lícito indicar que estes alunos têm como representação que as Visitas de Estudo em que participaram, destacando o *modus faciendi* implementado, possibilitaram a existência de um cruzamento entre a Vida, a *rua* e os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula. Desta forma, em resposta ao Questionário *a posteriori*, concebemos com total lógica de raciocínio que à questão n.º 8 (*Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?*) os alunos destes dois grupos (treze), de um modo geral, tenham mencionado que a *rua*, o espaço exterior, seja uma oportunidade de contactar com a essência da realidade, sendo para isso necessário ativar os conteúdos apre(e)ndidos *intra muros*. Consentânea com esta leitura está a representação veiculada pelas respostas à pergunta n.º 10 deste mesmo Questionário *a posteriori* (*No seu entender, em que aspetos*

esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?). Estes alunos dos dois grupos de trabalho (dezassete), apesar de cada uma das Visitas de Estudo ter tido o seu método singular, de acordo com os objetivos particulares e os alunos concretos, mencionaram que estas visitas se terão diferenciado de outras em que participaram muito por causa do processo de análise e de exploração aplicado pelo professor-guia, dado que esse procedimento ativava sempre os conhecimentos das (várias) disciplinas (quer fossem da disciplina promotora da Visita de Estudo ou não) para que a *rua* fosse compreendida e experienciada o melhor possível.

Assim sendo, à laia de remate, é com justeza que se pode afiançar que estes alunos, na sua globalidade, têm como representação o facto de que estas duas Visitas de Estudo foram experienciadas como ocasiões de interseção entre a Vida e os conteúdos escolares, vivenciando estes e sistematizando ou assimilando em intelecção aquela.

1.1.5. C.1.5. Relação dialógica entre a *theoria* e a *praxis*

Em primeiro lugar, devemos asserir que esta relação entre estes dois conceitos aqui utilizados não é unidirecional; este dialogismo pressupõe uma relação pendular entre a *theoria* e a *praxis* – pressupondo assim raciocínios em dedução e em indução. Afirme-se também que não defendemos – ímpio seria fazê-lo – que o ensino *intra muros* apenas se constrange a uma dinâmica dedutiva, antepondo-se ao ensino *extra muros* que seria somente indutiva. Estes imagens pré-concebidas, para além de hiperbólicas, são totalmente desapropriadas e imprudentes, porquanto bem sabemos que as práticas pedagógicas devem socorrer-se sempre que necessário destas duas posturas, não sendo o método dedutivo típico do ensino *dentro* da sala de aula ou o método indutivo característico do ensino *fora* da sala de aula. É nosso ensejo, portanto, desfazer essas pré-concepções, verificando que, nas Visitas de Estudo, os métodos indutivos e dedutivos concorrem para a vivificação do conhecimento, através do contacto com a *rua*. Tenhamos em consideração que estes alunos são essencialmente de Humanidades, sendo as matérias com que lidam de pendor mais teórico, o que poderá influenciar as suas respostas e as suas representações. Desta feita, vejamos quais as representações destes alunos no que concerne a esta subcategoria relativa ao modo e à lógica de aprendizagem dos conteúdos.

Fazendo o périplo normal pelos vários questionários utilizados, temos desde logo alguns elementos no Questionário *a priori* que nos ajudam a compreender as representações destes alunos. As respostas à questão n.º 11 (*Considera que a visita de*

estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?) evidenciam que estes alunos dos dois grupos de trabalho, na sua maioria (treze alunos), perspetivam que a Visita de Estudo, *grosso modo*, é uma oportunidade de tornar prático o conhecimento teórico adquirido em sala de aula. Sendo as visitas de estudo comparáveis a aulas em contexto escolar, estes alunos defendem que aquelas surgem como momentos de maior dinamismo, sendo uma ótima oportunidade de contactar diretamente com a realidade. Nesta lógica entroncam as representações oriundas das questões n.º 12 e n.º 14. Quando confrontados com a primeira questão (*Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?*), a grande maioria destes alunos do grupo de Espanhol e de Português (quinze) mencionou que as Visitas de Estudo são uma boa metodologia para conferir pragmatismo às matérias estudadas e trabalhadas em sala de aula. Assim, percebemos que estes alunos consideram que há um diálogo muito constante entre a *theoria* e a *praxis*, em contexto de Visita de Estudo, não alcunhando as aulas como somente momentos teóricos ou as visitas de estudo como totalmente pragmáticas, pois ambas as atividades participam dessas metodologias concomitantemente.

Nesta leitura entroncam igualmente as respostas à questão *Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?*. Estes alunos dos dois grupos de trabalho (doze), de um modo geral, consideraram que as Visitas de Estudo, na sua conceção, devem ao máximo ser práticas, isto é dar visibilidade no campo, na realidade, aos conteúdos e competências que se trabalham na sala de aula.

Estas representações adquirem mais pertinência quando estes alunos contactaram com as Visitas de Estudo propiciadas por este estudo. Nesse contexto, vejamos alguns dos resultados dos questionários *in tempus*. Alguns destes alunos (sete), no decurso das Visitas de Estudo em que participaram, referenciaram como aspeto positivo – resposta à questão n.º 5 *Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?* – o facto de o professor-guia ter implementando uma exploração das temáticas e dos locais que tendia a buscar conteúdos já trabalhados na sala de aula, dando exemplos na explicação dos monumentos ou na exploração dos locais em questão. Desta forma, colocando a exploração analítica e o *modus operandi* no parâmetro da organização das Visitas de Estudo, percebemos que as representações destes alunos se inclinam para

privilegiar essa dinâmica pendular entre *theoria* e *praxis*: a teoria que sustenta a prática, a prática que reifica a teoria.

O grupo da Visita de Estudo de Português foi ainda mais contundente nesta postura representativa, aquando da resposta à questão n.º 9 (*Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?*). Alguns destes alunos mencionaram que a Visita de Estudo que realizaram lhes permitiu ora clarificar algumas conceções ora adensar algumas considerações sobre o autor e a obra a partir dos exemplos *in situ* com que foram tendo contacto. No seu entender, o contacto direto com a realidade, com a *praxis*, foi um fator que os alunos apreciaram como elemento que contribuiu para uma compreensão dos seus conhecimentos que são proeminentemente teóricos.

Com inevitabilidade, algumas respostas às questões n.º 10 (*A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?*) e n.º 12 (*Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?*) deste mesmo Questionário *in tempus* foram ao encontro das representações já apresentadas. Estes alunos (seis) referiram que tiveram a oportunidade de experienciar *in loco* muitos dos conteúdos trabalhados, o que os fez estar mais atentos e mais interessados. Desta forma, para os alunos do grupo de Português, esta Visita de Estudo mostrou-se eficaz porque propiciou momentos de pragmatismo sem descurar a teoria e o conceptualismo sem os quais os locais não poderiam ser entendidos na sua plenitude.

Neste capítulo, devemos dar nota das representações de alguns dos alunos do grupo de Espanhol. Alguns deles mencionaram que uma das grandes novidades desta Visita de Estudo, para além da possibilidade de visitarem locais diferenciados, foi o facto de poder ouvir e contactar com muitas das expressões linguísticas e conteúdos gramaticais (pela boca de falantes autênticos) que estudavam nas aulas, dando-lhes sentido. Podemos facilmente intuir que estes alunos, ao conseguirem ver na *rua* muito do sentido dos conteúdos estudados, têm uma representação que vai ao encontro desse movimento pendular entre a *theoria* e a *praxis*, dado que esta reflexão (de cariz metalinguístico) sobre a língua e sobre os elementos estudados implica um movimento inverso do prático para o teórico.

Estas mesmas representações foram subscritas pelas participações dos alunos nos grupos focais, estando em harmonia com as respostas ao Questionário *a posteriori*, facto que evidencia precisamente esta mais-valia que (est)as Visitas de Estudo propiciam no processo dinâmico de aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências.

1.1.6. C.1. Aprendizagem de conteúdos – Síntese

De um modo geral, podemos considerar que ao nível da categoria C.1. os resultados apresentados pelos diversos instrumentos evidenciam que o instrumento pedagógico em causa, Visita de Estudo, tem para os alunos uma importância assinalável ao nível da aprendizagem de conteúdos, dado que os expande e permite uma reflexão sobre a sua aprendizagem. Paralelamente, não somos alheios ao facto de que estas Visitas de Estudo, estando construídas desde a base para os seus participantes concretos, e tendo elas uma metodologia claramente de trabalho pedagógico, contribuíram fortemente para que a aquisição de conteúdos fosse uma consequência ambicionada. Na verdade, estes resultados vão ao encontro dos nossos desejos da metodologia implementada. As Visitas de Estudo, mais do que uma extensão de uma aula *intra muros*, são elas próprias momentos de aulas, havendo por isso a necessidade de se implementarem métodos que promovam a aprendizagem – não se podendo nunca constituir como uma simples escusa para deambulação acéfala pela *rua*, pelo exterior da sala de aula.

1.2. C.2. Desenvolvimento de competências

No que respeita ao desenvolvimento de competências, gostaríamos de neste contexto considerar as palavras de Perrenoud:

“A quem compete definir as competências-chave necessárias a todos para viver no século XXI? Um especialista não pode limitar-se a apresentar um quadro conceptual e metodológico. A questão é ética e política. Nenhuma lista de competências-chave surge espontaneamente da observação das práticas sociais e da evolução das sociedades. Qual a legitimidade, quais as premissas daqueles que vão construir essa lista? Poderão, saberão, quererão acautelarem-se contra a tentação de projetar no mundo os seus próprios valores? Bastará que sejam vários para serem representativos?” (2001, p. 67)

Desta forma, mais do que a competências de índole tecnicizante, subentendendo que por competência se compreende a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (Perrenoud, 2000, p. 15), quisemos aqui aludir a competências transversais para o aluno. Na esteira de Maria do Céu Rondão, “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar

adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)” (Roldão, 2003, p. 20). Nesta esteira, consideramos pertinente e assisado que tragamos aqui não apenas conhecimentos, nem somente um saber-fazer, que poderia ser limitador, mas sim uma mobilização de recursos, oriundos de várias fontes e proveniências – sendo por isso processual, sistémico e prolongado no plano cultural. Assim sendo, as várias subcategorias consignadas por nós como competências desenvolvidas ou propiciadas (C.2.1. Interpretação do real; C.2.2. Interpretação do Outro; C.2.3. Estabelecimento de relações com o Meio) visam dar a perceber como as Visitas de Estudo, assim como as sessões de Literatura, concorrem para uma melhor compreensão do Entorno, do Indivíduo, desenvolvendo nele aptidões de interpretação e de formação (individual, social, cognitiva...).

1.2.1. C.2.1. Interpretação do Real

No que respeita a esta subcategoria, entendendo o Real como toda a Circunstância que envolve o Indivíduo, em unísono com o postulado de Ortega y Gasset, tomemos como referência alguns dos resultados dos inquéritos aplicados. Iniciando a nossa análise pelo inquérito *a priori*, os alunos das Visitas de Estudo de Português e de Espanhol (nove), respondendo à questão n.º 12 (*Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?*), revelaram que elas lhe propiciaram uma reflexão sobre as matérias estudadas, como também uma oportunidade e mesmo a capacidade de as colocar em prática. Esta visão de pragmatismo dos conteúdos e da capacidade de desenvolver as suas competências é mais visível nas respostas à pergunta n.º 13 (*Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?*). Aqui os alunos dos dois grupos (oito) são mais perentórios na expressão das suas representações. Estes discentes, antes de participarem nas nossas atividades, consideravam que as Visitas de Estudo desenvolvem vários tipos de competências. Porém, dentro do apartado em que nos encontramos, consideraram que estas atividades contribuem para uma compreensão da realidade, por um lado, e, por outro, ajudam a encontrar instrumentos e a desenvolver capacidades que permitam precisamente compreender melhor essa realidade. Não deixa de ser interessante que a este nível os alunos também tenham asseverado que uma das grandes competências desenvolvidas pelas Visitas de Estudo, *lato sensu*, é a capacidade de leitura crítica da Realidade que os rodeia.

Sendo alunos de Humanidades, a Realidade para a qual mais estão despertos prende-se precisamente com esse padrão de circunstâncias. No entanto, os alunos de Espanhol, pertencendo ao 10.º ano de escolaridade, tendo por isso os conteúdos de formação global ainda muito presentes, não descuram os elementos oriundos do campo da Ciências Naturais. A este nível, podemos perceber que os alunos, nas suas representações, consideram a Visita de Estudo como um elemento que desenvolve competências de interpretação da Realidade.

Esta perspetiva é corroborada por algumas das respostas recolhidas ainda no contexto deste inquérito *a priori*, aquando da pergunta n.º 14 (*Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?*). Alguns dos discentes (seis) consideraram como fator importante, caso fossem eles os organizadores de uma Visita de Estudo, a possibilidade de haver momentos que contemplassem a interpretação dos espaços e da paisagem que se visitasse, promovendo assim o desenvolvimento das capacidades relacionáveis. Nesta senda, quando observámos o seu comportamento durante as Visitas de Estudo implementadas e o modo como as foram interpretando e assimilando, percebeu-se pelas suas reações e opiniões que as Visitas de Estudo criam *per se* nos discentes essas capacidades de entender, com mais prontidão e aptidão, o meio onde estão inseridos.

Nos Inquéritos *in tempus* aplicados no decurso das duas Visitas de Estudo, vejamos, então, os assuntos relacionados com essa competência de *interpretação do Real*. Quando se pergunta qual foram os motivos que levaram a participar na visita de estudo (pergunta n.º 4), as respostas levam-nos a dizer que a maioria destes alunos (treze) viu na viagem um modo de compreender os espaços físicos e culturais; ao terem tido acesso ao programa da Visita de Estudo anteciparam um contacto com a realidade que iria ao encontro dos seus gostos e dos seus interesses. Esta visão acontece de um modo muito flagrante com os alunos de Português, mas sobretudo com os alunos de Espanhol, que fizeram, de acordo com o seu relato, pela primeira vez uma Visita de Estudo a Espanha onde houve um incentivo muito presente para contactar com a realidade e cultura espanholas.

Neste particular, quando os alunos das Visitas de Estudo a Espanha dão conta dos aspetos positivos (questão n.º 5), grande parte (oito alunos) acentua a sua organização, na medida em que esta privilegiou momentos de interpretação dos elementos que os circundavam (fosse um monumento, fosse uma praça, um mercado...), que de acordo com

a sua opinião teve em linha de conta uma leitura de transversalidade proposta pelo professor-guia. A totalidade era vista em cada monumento, cada diversidade era vista no todo da cidade.

A este nível entroncam as respostas à pergunta n.º 7 (*Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?*), que nos dois casos patenteiam que as expectativas foram superadas claramente, sendo uma das razões o facto de terem desenvolvido as suas capacidades de interpretação do contexto. Já no que toca às respostas recolhidas em relação à pergunta n.º 8 (*Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?*), algumas delas (seis) entroncam na defesa e legitimação das capacidades que estas Visitas de Estudo conferiram aos alunos para compreensão e interpretação do espaço exterior (e interior) que os rodeia. Sendo pelo espaço da novidade do estrangeiro, sendo pelo espaço ignoto do esotérico, estes alunos foram *per se*, em harmonia com as suas opiniões, conseguindo analisar sinais, elementos, realidades que lhes propiciaram no final da visita de estudo uma competência que ou não tinham ou estava pouco desenvolvida. Aliás, na Visita de Estudo que teve a duração de dois dias, no segundo os alunos já tinham incorporado essa dinâmica, fruto do trabalho realizado no dia pretérito. Desta evidência nos é dado conta quer nas notas de campo, que no grupo focal da Visita de Estudo de Espanhol.

De um modo mais focalizado em relação às competências, os alunos puderam expressar o seu ponto de vista na resposta n.º 12 (*Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?*) sobre as competências adquiridas. Muitos alunos dos dois grupos houve (nove) que afirmaram que o contacto com o contexto, com a circunstância e com a conjuntura foram elementos importantes. Não olvidemos neste campo que por Real não se entende apenas a coordenada espacial, mas também a temporal. Neste particular, os alunos do grupo de Espanhol indicaram que conseguiram perceber diacronicamente o percurso evolutivo de um espaço urbano.

Nos inquéritos *a posteriori*, os alunos referem precisamente a competência de interpretação do Real como um domínio trabalhado e incrementado. Em resposta à pergunta n.º 8 (*Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?*) os alunos dos dois grupos (sete) referiram que o facto de se estar no exterior, na *rua*, a língua e a cultura são compreendidas com mais eficácia. No

capítulo da cultura, a capacidade de interpretar o espaço exterior que é diferente da realidade a que os alunos estão acostumados, implicou, segundo as suas representação, um esforço e uma ginástica de interpretação do espaço. O contacto com realidades diferentes permitiu e demandou que a competência de interpretação do Real se transformasse, tendo sido refletido em introspeção e em debate. Estas representações foram veiculadas pelas representações dos alunos dos dois grupos de trabalho, conquanto saibamos que as exigências sejam diferentes.

Na mesma medida, podemos encontrar ressonâncias da importância conferida à competência da interpretação do Real na pergunta n.º 9 (*Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?*). Os alunos (quatro) aqui reconheceram que não apenas evoluíram em conhecimentos como também em competências, contribuindo inclusivamente a sua evolução cognitiva para a evolução das suas competências. Neste particular, o facto sublinhado pelos alunos foi a análise oblíqua e em transversalidade dos conhecimentos, o que implicou uma interpretação face ao contexto em que se estava, espacial e temporal, levando os alunos à sua interpretação. Claro está que a situação concreta em que estes alunos se encontravam os incentivou à realização desse tipo de interpretação.

Por último, a questão n.º 11 (*Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?*) ajuda a perceber que a interpretação do Real foi uma competência desenvolvida e tida como relevante pelos participantes destas duas Visitas de Estudo. Perante a unanimidade dos discentes das duas visitas na recomendação para que os seus colegas participassem, essa opinião foi sustentada na sensação de pragmatismo com que contactaram com o real e no modo como o “aprenderam” a ver, a ler e a entender. A vivificação dos conteúdos, de acordo com alguns destes alunos (quatro), adveio dessa relação de interpretação com o Real, sendo entendido e descoberto.

Ainda ao nível dos outros instrumentos de recolha de dados, sobre a temática em discussão, urge que façamos menção às notas de campo, destacando o caso da Visita de Estudo de Português, que pelas suas características particulares desenvolveu nos alunos uma obrigatoriedade de análise do espaço. Não olvidemos que o jardim iniciático da Quinta da Regaleira implica esta postura de análise do Real, pois só assim conseguimos verdadeiramente entrar na dimensão cenográfica proposta. Daqui decorre que os alunos

foram instigados pelo próprio espaço a desenvolverem capacidades que lhes possibilitasse a sua compreensão.

1.2.2. C.2.2. Interpretação do Outro

Por interpretação do Outro, neste contexto, implica conceber este conceito na sua multiplicidade analítica: o “outro” que viaja connosco, o nosso amigo, o nosso colega; o “outro” que é o nosso professor; o “outro” que visitamos para o ver a deambular pela *rua* no seu quotidiano; o “outro” que construiu a catedral, a praça, a mansão; o “outro” que escreve(u) os textos que lemos e que nos permitiu encetar a viagem; essa miríade de “outros” que compõem o Ser Humano. Esta interpretação do Outro não pressupõe aqui uma relação dialógica, mas sim uma compreensão da sua essência e da sua composição. É nesta perspetiva de amplitude e de abertura que percebemos esta competência de interpretação do Outro, que nos *outra* para que nos percebamos.

Desta guisa, vislumbrando o Outro como uma entidade histórica, literária, cultural, e não na dinâmica de relação humana, abordemos os Questionários *a priori* para perspetivar que noções têm a este nível. Com efeito, quando confrontados com a questão n.º 13 (*Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?*), alguns alunos das duas Visitas (sete) consideraram que, para além da interpretação da realidade, o saber contactar com as outras pessoas e com os ambientes sociais (cafés, Universidade, restaurantes, bibliotecas, mercados...) seriam competências desenvolvidas pelas atividades. No que que respeita à interpretação do Outro, este saber contactar, de acordo com as respostas destes alunos, não passaria apenas pelo comunicar ou pelo relacionar. Os alunos consideraram que ver o Outro no seu contexto a agir e a viver se tornaria essencial para a sua compreensão. A este nível, destacam-se as respostas de alguns alunos que participaram na Visita de Estudo de Espanhol. Quiçá impelidos pelo facto de irem participar numa visita ao estrangeiro, referiram precisamente essa competência de análise do Outro como fator importante na Visita, como instrumento ancilar ao espírito crítico, assim como também a compreensão da noção de responsabilidade e de relativismo cultural.

Algumas das respostas à questão n.º 14 (*Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?*) foram também ao encontro desta preocupação tida pelos alunos de compreensão do Outro como entidade a ser estudada. Nesta questão, estes alunos (cinco), sobretudo os que participariam na Visita de Estudo ao estrangeiro, referiram que as visitas de estudo, pela sua transversalidade, eram momentos

de observação das pessoas, no entendimento dos seus comportamentos, hábitos, expressões linguísticas..., facto que denota uma preocupação de tentar perceber o Outro. Porém, também os alunos de Português consideraram importante privilegiar esse contacto com as pessoas, com o escopo de as entender.

Por último, abordamos a pergunta n.º 15 deste Questionário *a priori* (*Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?*), onde os alunos dos dois grupos de trabalho (sete) foram de certa forma convergentes ao terem apontado como expectativa para as suas Visitas o enriquecimento cultural, onde a percepção do Outro tem grande ressonância.

Esta visão sobre a interpretação do Outro adensa-se e toma uma maior importância nos questionários realizados durante as duas iniciativas. Dada a especialidade de cada Visita de Estudo, tendo em consideração os seus objetivos, torna-se natural que os alunos do grupo de Espanhol tenham evidenciado com mais clareza esta questão. Não obstante, os alunos de Português não foram indiferentes a esta problemática. Vejamos, então, algumas das representações apresentadas por estes alunos. Quando confrontados com a questão *Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?*, os alunos do grupo de Espanhol (oito) referiram que tinha sido um ponto muito positivo o facto de ter havido um contacto real com as pessoas, permitindo-lhes perceber um pouco o modo de pensar de um espanhol. Para este facto contribuíram algumas atividades como por exemplo a visita ao mercado local ou a paragem no meio da *Plaza Mayor* de Salamanca, com o objetivo de observar essencialmente as pessoas, as suas movimentações, o modo como cruzavam a praça, o modo como falavam e como reagiam. Além disso, incentivaram-se os alunos a contactar diretamente com as pessoas, falando com elas, facto muito apreciado na altura, constatando estes alunos que o seu nível de espanhol e os seus conhecimentos eram suficientes e apropriados para a comunicação com o falante nativo.

Uma percepção semelhante tiveram os alunos do grupo de Português, quando foram convidados a responder à questão n.º 7 (*Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?*). Tendo respondido, de uma forma geral, que a Visita de Estudo excedeu as suas expectativas, estes alunos (seie) consideraram que a atividade foi interessante ao nível do conhecimento do Outro, podendo nós na interpretação das suas representações distinguir entre um Outro-individual e um Outro-coletivo. Tem pertinência a construção desta cisão porquanto estes discentes referiram que na sua deambulação pela

Baixa Pombalina puderam observar as várias pessoas a circular pela cidade, o modo como se relacionavam com o espaço e no espaço. Em Sintra o Outro com quem contactaram foi essencialmente individual: o do proprietário inicial da Quinta da Regaleira e o Outro individualizante que a própria Quinta no seu percurso iniciático convida a conhecer. Tendo tido os alunos esta perspectiva, percebemos que o desenvolvimento de competências para a compreensão do Outro foi para estes alunos uma preocupação e uma necessidade.

Esta representação foi corroborada por algumas respostas à questão n.º 8 (*Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?*). A maioria dos alunos do grupo de Português (seis) ou tinha um conhecimento incipiente da cidade de Lisboa ou os que tinham mostravam-se quase nulo, havendo mesmo casos em que esta fora a primeira ocasião de visita à cidade. Nessa medida, grande parte dos alunos considerou que esta Visita de Estudo lhes trouxe a possibilidade de contactar com a capital do país, permitindo-lhes ver realidades e pessoas tão díspares daquelas a que estão acostumados diariamente. Esse contacto, a par dos os textos literário que fomos trabalhando ao longo da visita, ajudou a compreender algumas das figurações literárias construídas nas obras de autores estudados. A presentificação real de alguns espaços com que os alunos contactaram nas obras estudadas ajudou a entender mais uma faceta do Outro (de acordo com algumas das suas respostas ao inquérito).

Por sua vez, já no que respeita à pergunta n.º 10 (*A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?*), pelas especificidades da Visita em causa, foram os alunos do grupo de Espanhol (cinco) que, nas suas respostas, apresentaram algumas leituras interessantes para esta questão. Neste particular da competência para interpretar o Outro, os alunos referiram que numa cidade espanhola foi mais fácil perceberem algumas características do que é “ser-se espanhol”, dado que estavam no contexto em que essa circunstância se realizava e se observava sem filtros. Na verdade, de acordo com estes alunos, o facto de se ter estado no contexto, no terreno, propiciou um melhor entendimento do Outro, que neste âmbito poderia ser perspectivado de um modo cultural.

Por seu lado, os alunos do grupo de Português (quatro) referiram que a Visita de Estudo contribuiu para uma presentificação dos vários autores a que fomos aludindo, tornando-os, na sua leitura, mais homens e menos figuras teóricas sem Vida. Assim,

percebemos que estar nos locais onde os autores literários estiveram a escrever, a debater, a viver... ajudou os alunos a perceber as suas intenções no seu escrever, a sua arte e as suas construções conceptuais.

No entanto, a pergunta realizada durante as Visitas de Estudo que mais impacto tem para esta problemática será a n.º 12 (*Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?*). É interessante verificar que os alunos do grupo de Espanhol (cinco) referiram precisamente que a Visita de Estudo em que participaram desenvolvia competências a nível linguístico que permitiam melhor entender a forma de pensar e de estar de um espanhol “verdadeiro”. Este fator adquire pertinência neste horizonte da capacidade de interpretar o Outro.

Confrontando estes dados com os recolhidos no Inquérito *a posteriori*, percebemos que os alunos têm uma representação muito lúcida sobre a competência de interpretação do Outro. No sentido da objetividade, apontaremos aquelas respostas em que mais fortemente se verificam essa reflexão. Neste particular, pelas especificidades intrínsecas de cada Visita de Estudo, percebemos os alunos consideraram que elas foram importantes para adquirem ferramentas de compreensão do Outro, entendido nas suas múltiplas variantes. À pergunta n.º 8 (*Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?*) os alunos das duas Visitas de Estudo (catorze) referiram que a *rua* para além de trazer pragmatismo aos conteúdos, começou a ser por eles entendida como mais do que um simples espaço. A *rua* constitui-se, na verdade, como um “laboratório” porque permitiu ver analiticamente as pessoas na *sua* realidade e *em* realidade – tal como são. Desse modo, parando na rua para observar, para escutar, para sentir consegue-se, de acordo com as representações destes alunos em concreto, desenvolver competências para compreender o Outro. Além disso, estes alunos também referiram que esta visão da rua de uma outra perspetiva lhes inculcou uma postura de observação diferente, levando-os a estar mais atentos e despertos para o Outro.

Dessa forma, igualmente a pergunta n.º 5 (*Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?*), conquanto não seja relacionada com a questão das competências, evidencia precisamente este incremento da competência que temos vindo a trabalhar, visto que alguns dos alunos do grupo de Espanhol (quatro) mencionaram que alguns elementos culturais e até mesmo linguísticos foram compreendidos *in situ* com maior intensidade e

entendimento, ficando para si o desenvolvimento dessa capacidade de compreender melhor os espanhóis no modo como estão no mundo. Neste esteira, identicamente encarreiraram algumas das representações veiculadas pela pergunta n.º 10 (*No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?*). Aqui, mais uma vez alguns dos alunos do grupo de Espanhol (seis) referiram que o modo como se movimentaram na *rua*, o modo como o professor-guia os dispôs na *rua* para observarem as pessoas (e não só os edifícios e as estruturas urbanas, como estavam habituados a fazer), lhes suscitou pensamentos e momentos de análise com os quais não estavam familiarizados.

Todas estas leituras foram basicamente subscritas pelas palavras destes alunos na realização dos dois grupos focais, que de um modo geral subscreveram os dados recolhidos através dos inquéritos, como também entraram em rota de consenso com as representações construídas nas notas de campo das duas Visitas de Estudo.

1.2.3. Estabelecimento de relações com o Meio

Para que se entenda a amplitude da subcategoria *Estabelecimento de relações com o Meio*, não se antepondo mas individualizando-se em relação às subcategorias de *Interpretação do Real* e de *Interpretação do Outro*, é jussivo que se mencione que neste aspeto trazemos à discussão a aquisição e/ou desenvolvimento de competências *nos* alunos e *pelos* alunos visando o seu relacionamento com ambientes e circunstâncias que lhes são desacostumados. Neste sentido, vejamos alguns dos dados que dispomos.

Neste contexto, são sintomáticas as observações que realizamos *in loco* documentadas nas duas notas de campo. Como sabemos, sendo de contornos distintos, as duas Visitas de Estudo conseguiram claramente espoletar e desenvolver nos alunos uma dinâmica de relacionamento com o Meio. A Visita de Estudo a Português, tanto na parte matutina com a deambulação na Baixa Pombalina, quanto no decurso do percurso iniciático desenvolvido na Quinta da Regaleira, desenvolveu nos seus participantes estratégias de relação com o espaço. A dinâmica do jardim de perfeito ludismo e de compreensão lógica do espaço “obrigou” estes alunos a desenvolverem competências que lhes permitisse a sua compreensão (como já abordámos ao analisar a competência C.2.1.), mas também a relacionarem-se com a própria circunstância. Conceber que um espaço pode ter múltiplas potencialidades, de acordo com a tónica que lhe colocamos, perceber o modo como os outros se descolocam no espaço, bem como a influência que o espaço

exerce no indivíduo são elementos fundamentais. Além disso, a consciência da diferença, da estupefação e do inebriamento são elementos fundamentais nessa relação com o Meio.

Num nível diferente, por contextos distintos que compunham a Visita, os alunos do grupo de Espanhol desenvolveram competências na sua relação com o Meio, nomeadamente com contacto do contexto universitário (a maioria foi a primeira vez que o fez), o modo como entraram em locais tendencialmente comuns para os compreender mas também para neles saber estar de um *modo espanhol*, como sejam mercados, cafés, bodegas, ou até mesmo igrejas e espaços religiosos. Esta postura, patrocinada pelo professor-guia, de apre(e)nder o modo como um autóctone interage com o espaço, tornando-o seu, amalgamando-se com ele, foi um dos elementos observados na aprendizagem dos alunos.

Vejamos, de modo sucinto, como os alunos *per se* interpretaram esta competência nos três momentos consignados da Visita de Estudo (*a priori, in tempus e a posteriori*). No questionário *a priori* não muitas são as perguntas diretamente relacionadas com esta problemática. Não obstante, algumas respostas vão ao encontro desta preocupação de os alunos querem desenvolver competências de relacionamento com o espaço. Em resposta à questão n.º 12 (*Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?*) alguns alunos (cinco) referiram que as estas Visitas de Estudo permitiram uma relação diferenciada com a realidade em comparação com o que acontece no interior da sala de aula, onde o contacto acontece sempre de um modo diferido. No caso dos alunos de Espanhol estes referiram que ao contrário das aulas onde as simulações de situações reais nunca são verdadeiramente “reais”, nas Visitas de Estudo os alunos podem contactar com o contexto real, aprendendo a movimentar-se nele, compreendendo certas expressões idiomáticas, certos hábitos... Esta representação é, mais tarde, corroborada pelos comentários dos alunos durante a visita de estudo, levando-os a afirmar que, por muito esforço que haja, o que acontece nas aulas é tendencialmente mais “artificial” em relação ao real que se contacta durante uma Visita de Estudo.

Ainda que esta preocupação de contacto e relacionamento com o Meio seja mais evidente nos alunos do grupo de Espanhol, a esta dimensão não são alheios os alunos de Português. Por exemplo, algumas das respostas às questões n.º 13 (*Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?*) e n.º 15 (*Quando vai a uma*

visita de estudo, que tipo de expectativas tem?) vão precisamente ao encontro da ambição dos alunos quererem desenvolver competências ao nível da relação com o Meio. A esta primeira questão do questionário *a priori*, alguns alunos do grupo de Espanhol (três) mencionaram que gostariam de desenvolver competências/capacidades ao nível do saber contactar com as pessoas e ambientes estrangeiros, facto que denotou justamente essa preocupação e necessidade que não seria eventualmente suprida pelas aulas *intra muros*. A este fenómeno não foram alheios os alunos do grupo de Português (três), referindo que algumas competências/capacidades que gostariam de desenvolver seriam de contacto e relacionamento com os espaços e pessoas que se iriam visitar.

No que respeita à questão n.º 15, alguns alunos das duas Visitas de Estudo (seis), ao terem mencionado que pretendiam uma aprendizagem factual, visando um enriquecimento cultural promovido pelo contacto com as pessoas e com os lugares, apreciando os seus comportamentos, entroncaram de facto nesta perspectiva de desenvolvimento de competências na relação com o Meio.

Tendo em consideração o Questionário *in tempus*, esta subcategoria está bem patente no discurso dos alunos durante as Visitas de Estudo. À questão n.º 5 (*Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?*) alguns alunos do grupo de Espanhol (seis) indicaram que um dos aspetos positivos foi o contacto com os lugares, podendo com isso praticar em contexto real muitos dos conteúdos aprendidos na sala de aula. Por seu lado, os alunos (cinco) do grupo de Português indicaram como positivo o facto de se ter circunvagado pela Baixa Pombalina, examinando os locais e o modo como as pessoas os utilizam; a visita à Quinta da Regaleira também foi apreciada neste contexto, que como espaço se afirmou como zona e momento de interpretação e de desafio constantes. Desta forma, os alunos indicaram como aspeto relevante o método analítico com que se relacionaram com o espaço, utilizando-o performativamente nas suas capacidades e saberes.

A pergunta n.º 7 (*Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?*), para as duas visitas, expressa algumas das representações dos alunos neste contexto, dado que estes referiram que um dos pontos que foi ao encontro das suas expectativas foram os momentos de contacto direto com o espaço envolvente. Esta constatação é mais visível na Visita de Estudo de Espanhol (sete); no entanto, os alunos de Português (cinco) também foram ao encontro desta representação, sublinhando a relação

estabelecida com o espaço concreto e desafiante da Quinta da Regaleira. Nesta lógica encarreiraram-se algumas das respostas destes alunos do grupo de Português à pergunta n.º 9 (*Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?*). Na medida em que era objetivo da atividade uma exegética e compreensão aprofundadas da obra *Mensagem* pessoana, os alunos (quatro) referiram que o contacto com a Quinta da Regaleira, com o Martinho da Arcada e a Brasileira contribuíram para a vivificação da Literatura e dos autores que estudam em sala de aula. No seu entender, essa relação com o espaço contribuiu para uma compreensão mais forte e motivante dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Uma representação semelhante têm muitos dos alunos do grupo de Espanhol ao terem respondido à questão n.º 10 (*A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?*). Os alunos (seis) relataram que o facto de terem contactado com a realidade de um falante espanhol nativo os fez compreender de um outro modo alguns dos conteúdos linguísticos e até culturais da disciplina. Desta perspectiva, ainda que, numa conjuntura diferente, também são partidários os alunos de Português, que consideraram que a oportunidade de observação *in loco* dos conteúdos contribuiu para a clarificação de algumas matérias, menos cristalinas em sala de aula.

Por último, este questionário *in tempus* dá conta do desenvolvimento desta competência particular nos alunos, quando estes responderam à pergunta n.º 12 (*Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?*). Estes alunos, das várias competências mencionadas, aquiescem com o facto de que estas Visitas de Estudo lhes propiciaram uma melhor preparação para contactarem com os contextos que eram alvo de visita. Neste contexto, alguns dos alunos do grupo de Espanhol (quatro) mencionaram que a Visita de Estudo a Salamanca os ajudou a enquadrar alguns conteúdos nos espaços vivos onde eles realmente acontecem.

Com o intuito de ver o modo como esta categoria se plasmou nos dados obtidos, contrastemos os resultados do Questionário *a posteriori* ao nível desta subcategoria **C.2.3. Estabelecimento de relações com o Meio**. A este particular, daremos conta de algumas representações veiculadas por estes alunos nas questões n.º 4, 8, 9, 10 e 11. No que respeita à quarta questão (*Depois de ter participado na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da*

Regaleira organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?), alguns destes alunos (cinco) consideram que aumentaram os seus conhecimentos não apenas ao nível dos conteúdos, mas também no modo como se deverá visitar uma cidade, um templo, um espaço museológico, ou até mesmo um café. Como tal, tanto a Espanhol como a Português, estes alunos consideraram que aprenderam a contactar com a realidade com “mecanismos” e “ferramentas” que até então desconhecidos ou não conscientes.

Com esta circunstância entroncam algumas das representações veiculadas pelas respostas à questão n.º 8 (*Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?*). O simples facto de conseguirem conceber a rua como um laboratório fez com que os alunos se relacionassem com o espaço de um modo distinto. Alguns alunos (oito) referem que o contacto com a rua, a relação de observação e reflexão que se implementou durante a visita possibilitou um debate interpretativo sobre a própria realidade. Embora com objetivos diferentes e pontos de vista distintos, os alunos das duas Visitas de Estudo foram unânimes em considerar que adquiriram competências de relacionamento com o espaço: mais atentos ao pormenor, mais preocupados com o detalhe que a *rua* lhes pôde ofertar. A esta visão prendem-se algumas das respostas à questão n.º 9 (*Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?*). Estes alunos (seis) reconheceram que a Visita de Estudo lhe conferiu ferramentas para entender e contactar com a realidade. Esse contacto mais cercano da *rua*, do Outro, terá despertado nos discentes, seguindo as suas opiniões, uma preocupação com as questões da Cidadania. Assim, partindo das suas representações presentes nos dados recolhidos, o contacto com o Meio, a relação estabelecida com ele implicaram uma aprendizagem de comportamentos e uma consciencialização desses mesmos comportamentos e aprendizagem.

Na mesma linha de representações, as respostas tanto à pergunta n.º 10 (*No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?*) como à pergunta n.º 11 (*Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?*) entroncam exatamente nesta visão dos alunos. No que respeita à primeira pergunta, dados pertinentes para esta categoria encontram-se em algumas respostas dos alunos (cinco) quando estes referem que um dos aspetos interessantes entre estas duas Visitas de Estudos e Visitas de Estudo anteriores foi o facto de todo o espaço ser lícito para ser trabalhado e refletido. Notou-se

por parte da organização, segundo estes alunos, que todos os locais visitados tinham interesse cultural, linguístico e literário (representação fortemente evidenciada pelos alunos de Português). Como tal, a relação com o espaço foi um elemento claramente trabalhado, tendo por parte dos alunos o melhor acolhimento. Nesta linha de raciocínio alinham algumas das respostas à última questão aludida. Algumas das repostas a esta pergunta (quatro) referem precisamente a relação com o contexto como uma das características que os levaria a recomendar a participação nas visitas de estudo.

1.2.4. C.2. Desenvolvimento de competências – Síntese

Tendo em consideração todos dados analisados anteriormente, estamos certos de que a Visita de Estudo, enquanto instrumento aglutinante de várias metodologias e várias situações de ensino, é uma ferramenta interessante e fundamental para a aquisição de competências. A este nível, refira-se que as competências não se limitam à área específica do âmbito da visita, propiciada pela disciplina que a promove; as visitas de estudo privilegiam e incrementam o desenvolvimento de competências, num espectro de amplitude e de banda larga. Ainda que essa característica seja um dos pressupostos do nosso *modus faciendi*, desejando que os alunos na *rua* consigam interpretar, integrando-se e compreendendo(-se), estes participantes são bastante unívocos em asseverar que as Visitas de Estudo desenvolvem capacidades, competências, que em contexto de sala de aula, não são de tão fácil evolução.

Nesta linha de raciocínio, podemos afirmar que estes alunos consideraram que fortaleceram competências já possuídas e adquiriram novas competências, que segundo as suas representações, serão importantes no futuro. Desta forma, estamos convictos de que as Visitas de Estudo em geral e o modo como as interpretamos em particular, patrocinam a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de competências, constituindo-se assim como elementos fundamentais de todo o processo.

1.3. C.3. Relações Humanas

No que respeita às relações humanas, daremos principal destaque às relações que os intervenientes das Visitas de Estudo (alunos e professores) desenvolvem entre si e às representações que sobre elas se construíram. Nesta senda, considerou-se adequado subdividir esta categoria em três subcategorias que evidenciem as relações desenvolvidas e/ou incrementadas no decurso das duas Visitas de Estudo realizadas.

1.3.1. C.3.1. Conhecimento/compreensão dos alunos pelos alunos

Esta subcategoria apresenta as relações que os alunos participantes nas Visitas desenvolveram entre si. Partindo da representação que os alunos têm, na sua maioria, de que um dos fatores problemáticos nas Visitas de Estudo é o comportamento menos apropriado dos seus participantes – representação referida por ambos os grupos em resposta à pergunta n.º 10 do Questionário *a priori* (*No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo?*) –, facilmente se entende e se intui que estes alunos (catorze) veem nestas atividades momentos propícios para o convívio e para a confraternização. Quando confrontados com a pergunta *Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?* (questão n.º 15 do Questionário *a priori*), os alunos de ambos os grupos (dez), de um modo geral, afirmaram que têm como expectativa um enriquecimento cultural que passa deveras pelo convívio com os colegas e com os professores, visando o necessário divertimento que também deve ser garantido nestas atividades. Como tal, percebemos que estes alunos veem mérito nestas atividades como instrumento que pode trazer união ao grupo-turma, dar a conhecer novas pessoas, quando contactam com participantes de turmas diferentes; além disso, no seu entender, as visitas de estudo dão a conhecer facetas das pessoas que, pelo desempenho dos seus papéis, não se vislumbravam com facilidade.

Quando confrontamos estes dados com as representações recolhidas durante as visitas e o pós-visitas, apercebemo-nos de que o conhecimento que os alunos têm sobre os seus colegas se adensou e se (re)construiu nas Visitas de Estudo. Ao responder à questão n.º 5 do Questionário *in tempus* (*Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?*), alguns alunos do grupo de Espanhol (quatro) referiram como ponto favorável o convívio entre todos os participantes, pois houve a possibilidade de conhecer novos colegas que viam na escola mas com os quais não tinham uma relação próxima. O convívio foi uma constante, na medida em que o *modus operandi* na Visita de Estudo implementado obrigava a que houvesse uma exploração do espaço em grande grupo, passando a pequeno grupo em momentos de lazer. O facto de não ser negociável o trilhar pela cidade sem orientação ou regra claramente prescrita, estreitou os laços entre os alunos, visto que era obrigatório fazer esse reconhecimento dos locais sempre com colegas.

De fenómeno semelhante deram conta alguns alunos do grupo de Português, respondendo à pergunta n.º 8 (*Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe*

trouxe?). Estes alunos (cinco), dado que o grande grupo continha participantes que eram alunos de outra turma, mencionaram que um dos elementos interessantes foi o contraste das suas opiniões, alunos de Humanidades, com as apreciações e posturas dos alunos de Ciências e Tecnologias. Este dado é interessante no sentido em que, na circunstância em que vivemos, não é raro o facto de os alunos de Humanidades se sentirem minorizados em relação aos seus colegas de Ciências, devido à falta de empregabilidade desta área. Nesta senda, os alunos de ambas as áreas tiveram a oportunidade de discutir e “sentir” a dificuldade dos conteúdos que as Humanidades apresentam.

Quando confrontados com a pergunta n.º 10 (*A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?*), alguns alunos do grupo de Espanhol (quatro) referiram que o ambiente vivido entre os alunos, especificamente durante esta Visita de Estudo, foi claramente diferente. De acordo com as suas representações, dependendo em muito da atitude do professor-guia, os alunos não perturbaram os trabalhos, havendo espaço para o convívio e partilha de ideias, sendo a participação de todos sempre pertinente para a construção do conhecimento. Além disso, os alunos consideraram que se criou um espírito de grupo que não acontece amiudadamente em contexto *intra muros* da Escola. Nesta lógica confluíram algumas das respostas à pergunta n.º 11 (*A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?*), representações essas uma vez mais do grupo de Espanhol. Muitos destes alunos do grupo aludido (oito) referiram que o divertimento e o convívio entre todos os participantes foi um fator importante que os levaria a recomendar a atividade. Desta forma, poder-se-á inferir que as relações entre estes alunos se estreitaram.

Tenhamos agora em consideração o Questionário *a posteriori*. Estando mais consignada para esta subcategoria a questão n.º 6 (*Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê?*), realcemos que os alunos de Espanhol indicaram que durante os dois dias de Visita de Estudo houve momentos de significativo companheirismo patrocinados pelas próprias atividades implementadas. Essa camaradagem contribuiu para que todos os intervenientes, pertencendo a turmas distintas, se compreendessem e conhecessem melhor. Já os alunos de Português referiram que, com a Visita de Estudo, também ficaram a conhecer melhor os seus colegas, pois mostraram facetas que não são frequentes “aparecer” no ambiente escolar em que estão inseridos. A

informalidade da relação, a sua naturalidade e a diversão foram elementos que patrocinaram um conhecimento mais aprofundado dos colegas, ajudando a estreitar laços de amizade e companheirismo.

1.3.2. C.3.2. Conhecimento/compreensão dos professores pelos alunos

Esta subcategoria é verdadeiramente uma das mais importantes no quadro das Relações Humanas estabelecidas e incrementadas numa Visita de Estudo, dado que se pode tornar uma ótima ferramenta para estreitar as relações entre Professores e Alunos, sem que isso signifique uma perda de respeito por ambos os intervenientes, ou que haja, para isso, exposição da individualidade. Mais do que a exposição do pessoal ou íntimo, podemos aventar que há uma humanização do individual, fenómeno totalmente distinto, dado que não há uma intromissão desnecessária no Eu, mas sim um acrescento à visão que todos vamos tendo desse Eu que nos compõe. Nesse seguimento, vejamos alguns dos dados recolhidos neste contexto.

Em primeiro lugar, deve afirmar-se que sob esta subcategoria não há qualquer tipo de dados diretos no que concerne ao Questionário *a priori*. Porém, podemos desde logo perceber que poderá haver sobre a figura do professor que participa nas Visitas de Estudo uma certa imagem negativa, vendo-o como um obstáculo ao bom desenrolar de uma visita de estudo, caso este abdique de tomar o controlo da situação. Alguns alunos dos dois grupos de trabalho (quatro) mencionaram, em resposta à pergunta n.º 10 (*No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo?*), que um dos elementos perturbadores seria a falha na organização consubstanciada na falta de disciplina que os professores não saberiam impor aos alunos, o que não reenvia a uma imagem muito positiva de alguns docentes

Todavia, analisando os dados veiculados pelos Questionário *in tempus* e Questionário *a posteriori* compreendemos, de um modo muito manifesto, que as Visitas de Estudo, para estes alunos, contribuem para um relacionamento salutar entre alunos e professores, conseguindo estes últimos um estreitamento na relação e, conseqüentemente, uma motivação dos seus alunos para o estudo.

No Questionário *in tempus* podemos retirar mais uma vez alguns dados obliquados para esta problemática. Em resposta à questão n.º 5 (*Em termos de organização, que elementos considera **positivos** nesta visita de estudo?*), alguns alunos dos dois grupos de trabalho (seis) revelaram que o ambiente criado durante a visita, sempre ativo, pelo

professor-guia os motivou para participar com entusiasmo na atividade. De um modo particular, alguns alunos do grupo de Espanhol consideraram importante o facto de todos os Professores participantes os terem acompanhado nos seus momentos de compras ou de refeição nos restaurantes da cidade, fenómeno que lhes proporcionou aprendizagem e desinibição para saberem lidar com as situações.

À questão n.º 10 deste mesmo Questionário *in tempus* (*A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?*), alguns alunos também das duas Visitas de Estudo (sete) referiram que houve um bom dinamismo de exploração, sentindo os Professores muito presentes e implicados na atividade. Além disso, consideraram também que o dinamismo da exploração foi determinante, pois isso essa energia e vitalidade diferenciou de uma aula a visita em que participaram – tal postura implicou que os alunos nas duas Visitas de Estudo estivessem mais atentos e mais motivados para o estudo, de acordo com as suas representações. Também à pergunta n.º 11 (*A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?*) de um modo sub-reptício se poderão entrever algumas representações interessantes para esta análise. Os alunos destas duas viagens (dez), na sua generalidade, mencionaram que recomendariam a participação a colegas seus na medida em que houve manifestos momentos de motivação, dinamismo e divertimento entre todos os elementos, destacando o bom ambiente vivido entre todos. Esta resposta leva-nos a crer que a representação destes alunos não tem em si qualquer tipo de distinção entre alunos e professores no que a esses momentos diz respeito.

Conquanto haja estes elementos, a questão onde é mais visível esta perspetiva sobre a imagem que os alunos construíram em relação à figura dos professores é a n.º 7 (*Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.*) do Questionário *a posteriori*. Os alunos do grupo de Português, maioritariamente, consideraram que a imagem que tinham dos professores participantes mudou favoravelmente. Estes alunos referiram que puderam observar um lado mais divertido dos seus professores que, em contexto de sala de aula, não é possível visionar. Na realidade, estes alunos consideraram que houve uma humanização da imagem dos professores – uma “normalização”, sem que isso fosse sinónimo de perda de respeito. Por seu lado, os alunos de Espanhol, sendo a Visita de Estudo mais exigente do ponto de vista

físico, revelaram com alguma estupefação e admiração simpática que os Professores tinham um lado mais “prático”, até mesmo “aventureiro”, não se furtando às longas caminhadas ou aos almoços de formato de piquenique. Além disso, alguns destes alunos aperceberam-se de que o conhecimento dos Professores vai para lá da própria disciplina que lecionam. Estas constatações, segundo estes alunos, contribuiriam para que a imagem que tinham dos Professores se alterasse para melhor.

1.3.3. C.3. Relações Humanas – Síntese

No capítulo das relações humanas é evidente que a Visita de Estudo, pelos exemplos práticos com que lidámos, é uma ferramenta apreciável, ainda que potencialmente arriscada, caso não haja um ambiente de respeito entre todos participantes nas atividades.

As relações humanas são pelas Visitas de Estudo incentivadas positivamente, visto que elas pressupõe no seu espírito metodológico a partilha, a camaradagem e a humanização dos seus participantes. Constatou-se pela observação comportamental destes alunos que o pendor físico das Visitas de Estudo cria momentos de verdadeira simpatia e empatia, no sentido etimológico, entre todos os participantes. O vencer mais uma caminhada, a ajuda de um companheiro face a uma câibra, o partilhar de um almoço em contexto de grupo dinamizam o conhecimento efetivo dos sujeitos. Além disso, as representações destes alunos também evidenciaram uma preocupação com as regras da boa educação e da urbanidade, características indispensáveis em iniciativas com esta configuração. No entanto, estamos também convictos, pelas observações realizadas bem como pelas representações recolhidas, de que as Visitas de Estudo são momentos importantes de consciencialização da pertinência das relações humanas, sendo elas mais do que exposição do pessoal a humanização do individual.

1.4. C.4. Construção de momentos de ensino não-formal

Neste categoria, daremos especial atenção às representações que estes alunos participantes nas duas Visitas de Estudo apresentaram sobre as questões do ensino não-formal a que tiveram acesso, que experienciaram e que contactaram.

1.4.1. C.4.1. Entendimento das visitas de estudo como motivação para a aprendizagem

Focalizando a nossa análise, para esta subcategoria, especialmente nos dados veiculados pelos grupos focais realizados por estes alunos logo após a realização das suas Visitas de Estudo, podemos desde já aventar que, tanto para os alunos do grupo de Espanhol como para os alunos do grupo de Português, a Visita de Estudo no seu sentido conceptual é por eles tida como um instrumento e uma estratégia que incrementa e potencializa o processo de aprendizagem. Descendo ao particular, praticamente todos alunos de Espanhol têm como representação do conceito de Visita de Estudo uma atividade prática, analisando-a como um modo de sentir e perceber melhor a realidade, uma forma de conhecer os professores fora do contexto de sala de aula, havendo espaço para a descontração e para a aplicação os conhecimentos trabalhados (que não significa necessariamente entendidos) em sala de aula. Já a maioria dos alunos do grupo de Português considerou que uma Visita de Estudo, no seu sentido teórico, é uma possibilidade de conhecimento, “em sensação”; a Visita de Estudo é uma oportunidade de pôr em prática o que se conhece, indo ao encontro do que se conhece, alcançando já no regresso a casa como prémio mais e melhor conhecimento. Neste sentido, vejamos algumas das representações dos alunos que concorrem para estas considerações.

Aquando das realizações dos dois grupos focais, estes alunos foram confrontados com algumas questões que pretendiam trazer à luz do dia a capacidade motivadora das Visitas de Estudo. Nesse enquadramento, os participantes dos dois grupos de trabalho consideraram por unanimidade que as Visitas de Estudo, e de um modo mais específico estas Visitas de Estudo, são uma ótima ferramenta de motivação para o estudo e para a aprendizagem. A leveza, que não levandade, o à-vontade, que não o desrespeito são características patrocinadas pelas Visitas de Estudo, no seu ponto de vista. Estando estas representações bem patentes nos questionários, os grupos focais espelham com substância estas interpretações.

No plano motivacional, é imperioso ter em consideração o papel da emoção que no contexto do educativo é fundamental. Não sendo este o momento pertinente para fazer excursões analíticas sobre a problemática da *hipótese do marcador-somático* proposta por Damásio, na sua obra *Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*, compreendemos quase que de um modo empírico a importância que a emoção tem no processo do desenvolver, do conhecer, do aprender, do ensinar... Daqui decorre que,

quando pedimos aos alunos que classificassem as Visitas de Estudo em que participaram apenas com três palavras, tanto no Questionário *in tempus*, quanto no Questionário *a posteriori*, observámos que muitos foram os conceitos expostos que se poderiam facilmente relacionar com o campo das emoções: “divertida”, “intensa”, “apaixonante”, “emocionante”, “aventura”... são alguns dos vocábulos mais utilizados por estes alunos participantes. Deste modo, é fundamental perceber que estes alunos veem as Visitas como uma fonte de motivação para a aprendizagem, pois não descuram a sua faceta de informação e de trabalho, estando esta vinculada à sensação e à emoção.

Neste capítulo, ainda que o não tenhamos feito ao longo desta análise dos dados que obtivemos, sempre circunstanciados às duas edições de Visitas de Estudo implementadas, cremos que seja pertinente trazer algumas considerações relativas à terceira Visita de Estudo organizada. Ainda que os seus intervenientes não tenham sido alvo de qualquer instrumento que permitisse recolher as suas representações, não podemos negligenciar os comentários informais que fomos recebendo. Sabendo que esta visita foi o resultado de uma grande mobilização pela parte dos discentes após os comentários positivos à Visita de Estudo a Salamanca, pudemos perceber que a atividade em si, como estratégia e como instrumento motivador, é eficaz. Além disso, para além da eficácia da atividade, não descuramos o facto de os alunos participantes na Visita de Estudo a Salamanca terem mencionado que gostaram bastante da atividade, do *modus operandi* aplicado, desembocando numa boa opinião que levou os colegas a quererem também experienciar. Nesta linha, a Visita de Estudo *per se*, concebendo-a no plano teórico, e o nosso modo de a entender e explorar em particular, são para estes alunos bons instrumentos que patrocinam uma motivação para a aprendizagem. Essa mobilização que desencadeou a realização de uma terceira Visita de Estudo não só faz parte de um processo de aprendizagem, como também se realiza como uma aprendizagem em si própria, visto que propicia o desenvolvimento de uma série de competências observáveis nos alunos, facto que leva os professores destes alunos bem como a Direção da Escola a que os auscultasse e lhes permitisse a realização da atividade.

De um modo geral, todos os alunos participantes nas duas Visitas de Estudo (mais a terceira atividade) ao longo dos vários instrumentos de recolha de dados salientaram como ponto positivo destas atividades o facto de elas serem um excelente momento para

aprender, alargar os seus horizontes e aumentar as capacidades de um modo motivador e cativante.

1.4.2. C.4.2. Aprendizagem como motivação para as visitas de estudo

Neste apartado, entendemos o conceito de aprendizagem pela aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências propagados essencialmente pelo ensino formal. Nesta esteira, estes alunos dos grupos de Espanhol e de Português referiram, transmitindo assim as suas representações, que todos os conteúdos trabalhados em sala de aula eram bons motivos para que se fizessem Visitas de Estudo. Poderíamos, numa primeira leitura menos avisada, pensar que este desejo apenas estaria fundamentado num gosto típico de indivíduos das faixas etárias em questão de supostamente se furtarem ao esforço e ao trabalho que normalmente o processo de aprendizagem implica. Na verdade, de acordo com as suas representações, estas Visitas de Estudo serviram precisamente para tornar mais cristalinos alguns conteúdos ou para ajudar a fortalecer e ampliar algumas competências que dentro da sala de aula não se asseveram de tão fácil desenvolvimento. Aliás, essa aprendizagem nas Visitas de Estudo tornou-se mais coesa, dado que estes alunos conseguiram perceber, segundo as suas opiniões, que todo o conhecimento se relaciona internamente, confluindo na própria Vida. Neste sentido entroncam alguns depoimentos destes alunos nos dois *Focus Groups* realizados.

Além disso, estes alunos indicam que os conteúdos que foram sendo trabalhados dentro da sala de aula serviram de plataforma para uma participação nestas Visitas de Estudo de um modo mais presente e consciente, pois esses elementos vislumbraram-se como essenciais para a compreensão do espaço, do tempo e da cultura.

Em jeito de conclusão, é lícito considerar que, através das representações recolhidas, existiu nestas Visitas de Estudo (e existe na Visita de Estudo enquanto instrumento conceptual) uma estrutura anelar entre dois vetores – aprendizagem para motivar para visitar e visita como motivação para aprender – que tem como objetivo proporcionar uma formação *de e em* Cidadania, *de e em* Conhecimento.

1.4.3. C.4.3. Compreensão da pertinência de sessões de ensino não-formal para a aprendizagem no desenvolvimento de competências e aquisição de conteúdos

Nesta subcategoria daremos principal relevo aos dados recolhidos no grupo de Português, visto que estes alunos para além da sua participação na Visita de Estudo a

Lisboa/Sintra participaram voluntariamente no ciclo continuado de sessões de Literatura. Deste formato excluímos a reunião de exploração e explicação que antecedeu a Visita de Estudo de Espanhol (tendo essencialmente como público-alvo Pais e Encarregados de Educação), que não poderá ser considerada como sessão de ensino não-formal, pois esse nunca foi o seu objetivo original.

Centrando-nos, portanto, nas Sessões *Docere et Delectare, grosso modo*, podemos mencionar que surtiram o efeito pretendido tanto no que respeita à preparação da Visita de Estudo, quanto no que concerne à dinâmica interna das próprias sessões. Tendo em consideração mormente as representações veiculadas pelo grupo focal realizado com estes alunos do grupo de Português, as sessões de ensino não-formal foram entendidas e interpretadas por eles como um “banho de cultura”, enaltecendo o facto de não terem o carimbo “negativo” em termos de nomenclatura de “aulas”, ainda que fossem dinamizadas por um professor que não se demitia dessa função canónica. Neste âmbito, estes alunos referiram que a sua participação foi bastante prolífica e interessante, vendo nessas sessões grande valor. Ao contrário de uma aula dita normal ou mais seguidista do cânone, que, no seu entender, são extremamente “programadas”, isto é, espartilhadas na sua programação – pois têm como objetivo final uma avaliação que no contexto particular destes alunos se reifica em muito na preparação para o exame nacional –, as sessões de ensino não-formal em que participaram permitiu-lhes grande liberdade. De acordo com o discurso destes alunos, essa liberdade manifestou-se na possibilidade de um explorar. Estes alunos são ainda mais contundentes ao referir que esta “não programação” das sessões não foi sinónimo de uma falta de linha condutora, dado que houve uma programação inicial que bitolou todo o tratamento de temáticas (programação essa que foi apresentada em Conselho Pedagógico da Escola Secundária Eça de Queirós para que essas sessões pudessem ter sido implementadas). O elemento aqui relevante é o facto de a programação não surgir como um espartilho analítico, mas sim uma catapulta de exegese, pois segundo os discentes a programação das aulas ditas normais circunstancia muito a análise das matérias e dos conteúdos, ao passo que, nas sessões de ensino não-formal, a programação propunha um fio condutor com a ductilidade necessária de expandir o foco hermenêutico de trabalho, de acordo com a curiosidade e/ou necessidade – dando azo à análise de outras obras, de outros autores, sob o ponto de vista de várias áreas (Literatura, Filosofia, Religião, História...). Essa plasticidade e flexibilidade de trabalho, passando de matérias teóricas para questões

do quotidiano, é um fator muito enaltecido pelos participantes nas sessões. Identicamente, estes alunos vincaram o facto de o conhecimento, o modo como foi tratado e perspetivado, não ter estado cingido ao tratamento de conteúdos, temáticas, matérias e técnicas que tinham como objetivo a preparação para o exame mas sim terem sido pontos de partida de discussão e de debate.

Não é negligenciável o facto de estas sessões de ensino não-formal serem de carácter facultativo. Nessa senda, tal como asseveraram os alunos no grupo focal, nas sessões sempre se respirou, por eles e com eles, uma atitude de predisposição para a aprendizagem e trabalho, não havendo qualquer elemento perturbador que pudesse inquietar esse labor. O facto de todos os elementos participantes terem estado em uníssono e orientados no mesmo objetivo contribuiu para o sucesso de qualquer tipo de ensino. Porém, estas sessões de ensino não-formal tiveram precisamente como virtude essa existência de elementos predispostos para esse trabalho. Neste campo de ação, tornou-se interessante a intervenção de um aluno durante o grupo focal que mencionou que o conceito de “aula”, do ensino formal, está vinculado à ideia de obrigatoriedade, ao passo que as sessões eram totalmente voluntárias – possibilitando, de acordo com esta opinião, não serem vistos somente como alunos mas sim como “pessoas”. Assim, os conteúdos eram verdadeiramente vividos pelos participantes, sendo por isso mais facilmente apreendidos. Como consequência, as sessões possibilitaram aos seus participantes ser verdadeiramente eles, nas suas vivências, nas suas opiniões, podendo aí serem realmente o que são como pessoas pensantes e reflexivas, de acordo com a representação destes alunos.

Aliado a este vetor de não obrigatoriedade poderá ser aludido outro elemento trazido pelas representações destes alunos. Estas sessões de ensino não-formal não tinham qualquer tipo de avaliação “formalizante”. Assim, não sendo as suas intervenções ajuizadas com vista à atribuição de uma nota qualitativa ou quantitativa, os alunos não se furtaram a intervir e interpretar livremente, sem temer que o seu erro se traduzisse numa má classificação. Desta feita, segundo estes discentes, houve uma abertura de espaço com estas sessões para o livre pensamento sem consequências, de expressão do raciocínio sem uma preocupação com uma avaliação da qual dependem os seus objetivos futuros. Neste particular, estes alunos referiram que não temiam que as suas intervenções ou as suas interpretações fossem tidas como certas ou erradas – eram sim tidas como plataforma para o *seu* conhecimento (quer individual, quer coletivo).

É também digno de nota o facto de estes alunos terem considerado que as sessões foram uma grande motivação para o estudo, apreensão de conteúdos e reflexão autónoma de cada um dos participantes. É relevante dar conta que estes alunos referiram que as sessões convidaram para e implementaram uma reflexão efetiva que não sendo avaliada foi deveras implementada. Obviamente que estas sessões foram tidas pelos próprios alunos como essenciais para entenderem o âmago da Visita de Estudo, que no caso particular se prendia com uma das facetas de Fernando Pessoa e da *Mensagem* em particular. Desta forma, as sessões de ensino não-formal foram consideradas como momentos que fizeram jus ao título eleito: *docere* – ensinar no sentido mais etimológico do termo, permitindo posteriormente um avanço autónomo do aprendente; *delectare* – causar o prazer e a delícia de quem participa; *Literatura em Vida* – levar os temas da Literatura, em estrutura de superfície, das Humanidades, em estrutura profunda, ao sentir pungente do quotidiano dos alunos.

Ainda neste contexto, trazemos à discussão alguns dos comentários realizados pelos participantes a uma sessão de contornos singulares que foi realizada no dia 16 de maio. Sendo nosso ensejo, devido ao desenrolar dos trabalhos, mostrar algumas das potencialidades analíticas que a Literatura permite, realizámos uma sessão tendo como oradores um investigador na área da literatura medieval e um escritor. Esta sessão teve por parte dos participantes o maior acolhimento. Analisando os vários comentários realizados por estes alunos (anexo XVIII), é plausível reconhecer que estas sessões no seu todo e esta sessão em particular foram compreendidas como uma catapulta de conhecimento, de aprendizagem e de partilha de experiências. A atmosfera ao longo dessa sessão, propiciada pelos oradores, fez com que estes alunos se sentissem *confortáveis* no estudo de questões literárias.

Em jeito de remate, é justo garantir que estes alunos atribuíram grande pertinência às sessões de ensino não-formal propostas, não apenas como alavanca para a compreensão da Visita de Estudo realizada, mas também como momentos de aprendizagem de conteúdos e de desenvolvimento de competências.

1.4.4. C.4.4. Interpretação da Vida numa perspetiva curricular e global (a Escola *extra muros*)

As Visitas de Estudo, na generalidade, e as Visitas de Estudo por nós desenvolvidas, em particular, são momentos de pura interpretação e representação. Esta

noção foi-nos veiculada pelos próprios alunos como sua construção conceptual, fazendo uma distinção nítida entre o conceito em si, as visitas por nós dinamizadas e alguns outros exemplos que deverão ser considerados como contra-imagem. Neste rumo, tenhamos em mente todos os instrumentos de recolha de dados, dando ênfase aos comentários que os alunos realizaram sobre dois pensamentos de autores que encontram grande pertinência neste contexto: *A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.* Séneca; *De todas as escolas que frequentei, a melhor foi a da rua.* Anatole France.

De um modo global, os alunos dos dois grupos participantes afirmaram que as Visitas de Estudo os ajudaram a visualizar melhor as matérias, a compreender melhor a realidade, a desenvolver competências, que dentro da sala de aula usual ou “canónica” não teriam o mesmo tratamento. Neste contexto, torna-se adequado trazer esses comentários aos pensamentos dos referidos autores, porquanto serviram com reflexão final de todas as atividades. No que concerne ao grupo focal desenvolvido com os alunos de Espanhol, interessante é sublinhar que se enalteceu a Visita de Estudo como uma atividade que dá ao aluno a noção da grandiosidade do conhecimento. Esta representação do aluno culminou com a sua afirmação de que a Visita de Estudo propicia à sua escala um conhecimento da Vida concreta, vendo-a a partir de uma perspectiva distinta e nitidamente menos académica. Aliás, estes alunos foram unânimes em considerar que o conhecimento durante esta visita de estudo em concreto ganhou vida, uma vida que não é fácil encontrar dentro da sala de aula ordinária.

Por sua vez, quando cotejamos estes pontos de vista com as representações dos alunos do grupo de Português, nomeadamente aquando do comentário aos supramencionados pensamentos, percebemos que entroncam na mesma lógica de raciocínio. Sobre o pensamento do autor de *Cartas a Lucílio*, estes alunos referiram que a educação deverá sair de uma conceção fincada numa transmissão ou aquisição de um conjunto de saberes para evoluir para uma educação que promova a vontade de saber. Nesse sentido, estes alunos defenderam que as Visitas de Estudo serão grandes elementos de motivação para o conhecimento, sem se minimizarem num estudo imediato e pouco consequente para o teste/exame. Desta forma, estes alunos entenderam que as Visitas de Estudo preparam os alunos para a Vida, dado que são uma abertura *ao* e *para* conhecimento – são inclusivamente um aprender pelo aprender. Nessa perspectiva, estes alunos, que são um grupo do 12.º ano em que a pressão dos exames nacionais esteve muito

presente ao longo do ano letivo, considerou que a Educação prática com a qual contactam amiúde, *lato sensu*, é vista num conceito de demasiado curto prazo, voltada para resultados de exames e de *rankings*. Na sua opinião, a Educação devia estar mais preocupada com a formação de cidadãos ativos e conscientes.

No que toca ao comentário da frase do prémio Nobel francês, estes alunos dos dois grupos consideraram que a experiência no seio do ensino é fundamental, sendo por isso a *rua* um local *laboratorial* para examinar a realidade tal qual ela é. A *rua* foi tida como o espaço onde todo o conhecimento existe, pois é aí que a cultura está em transversalidade. Bastante interessante são as considerações que estes alunos teceram sobre a rua como elemento avaliador do conhecimento e das competências do indivíduo. Estes alunos asseguraram que, na *rua*, no espaço vital, não existe a avaliação do tipo escolar, dado que não é tida como pertinente. Porém, eles consideraram que é na capacidade de resolver problemas concretos que reside a verdadeira avaliação, pois é nesse contexto que o indivíduo tem de fazer valer todas as suas potencialidade. Curiosa é a afirmação do aluno que declarou que a escola dá respostas ao passo que a *rua* nos apresenta perguntas. Só um indivíduo competente conseguirá solucionar essas perguntas, ativando as suas competências. Essas competências entroncam no que estes alunos referiram ao mencionar que a *rua* não se preocupa com a inteligência escolar (no pior sentido), mas sim com a sagesa, onde as pessoas têm de lidar com matérias às quais não estão habituadas. Daqui é lícito intuir-se que para estes alunos a Escola poderá valorizar um dado tipo de competências que se poderá considerar como formatada ou circunstanciada a um modelo específico. Como tal, estes alunos defenderam que a *rua* ensina a ser, dando-lhes vivência e preparando-os para a realidade – daí a necessidade de a Escola se abrir para ela, de contactar com ela.

Destas representações podemos concluir que os alunos veem toda a proficuidade numa abertura dos saberes e competências adquiridos e desenvolvidos na sala de aula ao mundo “real”, que neste caso específico se poderá representar pela *rua*. Assim sendo, (est)as Visitas de Estudo foram consideradas por estes alunos como uma ferramenta que propicia esse contacto.

1.4.5. C.4. Construção de momentos de ensino não-formal – Síntese

No contexto desta categoria, enquadrando não apenas as Visitas de Estudo, mas também as sessões de literatura de carácter livre, devemos afirmar que são a prova

inequívoca do importantíssimo papel do ensino não-formal no seio da própria Escola. Não estando estas atividades cingidas pela asfixia de uma avaliação final, da qual se faça depender os nossos objetivos individuais, mas sim de uma avaliação de carácter formativo e progressivo para a dinâmica do próprio trabalho exploratório, podemos afirmar que estes alunos se entregaram imenso às atividades, não temendo errar para aprender. Esta constatação é evidente particularmente nas Sessões de Literatura, que como referem os alunos de Português no grupo focal, as viram como momentos de aprendizagem e de deleite. Tendo nós esta consciência aquando da sua elaboração, não fomos insensíveis a esta circunstância, decidindo portanto adoptar a divisa duas dos três conceitos da Retórica (o ensinar, *docere*, e o deleitar, *delectare*, deixando o *movere* já a cargo dos alunos, pois a eles compete a posterior ação através das competências e conteúdos adquiridos).

O ensino não-formal promovido pela própria Escola, sobretudo no capítulo das Visitas de Estudo, torna-se fundamental para o incremento e incentivo do processo de ensino-aprendizagem. No que ao ensino de línguas diz respeito, seja ela língua materna ou estrangeira, arrastando conseqüentemente o contacto e o ensino de literatura(s) e de cultura(s), as Visitas de Estudo promovem um maior dinamismo, sendo a motivação para o estudo destes conteúdos enorme. Desta forma, motivação que tanto se almeja dentro das salas de aula, incrementado pelas Visitas de Estudo, a par de um trabalho de campo ao nível do ensino da línguas e literaturas, fará decerto com que a língua seja apre(e)ndida de um modo vivo, congruente e eficiente.

1.5. Análise SWOT

Antes de encetarmos este tipo de análise, demanda-se que se refira que este procedimento, denominado através do acrónimo que concerta as palavras inglesas *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças), pretende identificar os principais pontos que caracterizam a posição estratégica de uma estrutura organizativa numa determinada circunstância (temporal e espacial), quer a nível interno quer a nível externo. Tendo por base um dos preceitos de Sun Tzu, militar, filósofo e autor da obra *A Arte da Guerra*, onde em jeito de alerta se defende que na preparação para a batalha nos devemos concentrar nos pontos fortes, reconhecer as fraquezas, agarrar as oportunidades e protegermo-nos das ameaças, entendamos este tipo de análise como um instrumento relevante para tomar decisões. Esta é razão pela qual esta análise é utilizada como forma de dissecar os ambientes externos e internos de uma dada

organização (Kotler, 1988). Tendo este tipo de análise grande fortuna nomeadamente no campo do marketing, mas não a ele exclusivo, podemos subentender que este tipo de análise permite que qualquer tipo de organização, ao identificar os seus pontos fortes, as suas debilidades, as oportunidades e as ameaças que pode sofrer, consiga gizar um plano estratégico, com o propósito de fincar e incrementar esses pontos fortes, eliminar ou pelo menos minimizar as suas fraquezas, e desenvolver as oportunidades para enfrentar melhor as ameaças.

Em unísono com Dyson, a análise SWOT segmenta-se em duas apreciações que são entre si completivas: a análise externa e a análise interna (Dyson, 2004). Não sendo agora pertinente grandes dissertações sobre esta temática, retenhamos apenas que a análise SWOT sintetiza tanto os fatores internos como os externos de maior monta e que se vislumbram como uma influência inequívoca para o futuro da organização, sendo por isso mesmo fundamentais para a estratégia da própria organização. Como tal, a gestão realizada pela organização através do recurso a este tipo de análise não pode ter efeitos a curto prazo (Houben, G., Lenie, K. Vanhoof, 1999). Devemos ter em apreciação que uma análise conjuntural rigorosa torna-se fundamental para o reconhecimento das várias forças internas e externas com que a organização se debate. Este conjunto de vetores pode não só incluir incentivos para a organização, mas também limites e constrangimentos ao próprio desempenho da organização ou à consecução dos objetivos a que se propôs.

Assim sendo, ainda que esta forma analítica enferme de algumas fragilidades, nomeadamente relacionadas com a superação das suas etapas (identificação, medição e avaliação) (Hill & Westbrook, 1997), a análise SWOT utilizada corretamente é um ótimo manancial para a formulação de uma estratégia (Kajanus *et al.* 2004), permitindo a realização de ordens dos fatores internos (pontos fortes e fracos) e externos (oportunidades e ameaças) em relação a uma determinada decisão. Esse procedimento autoriza, portanto, a comparação das oportunidades e ameaças com as fraquezas e pontos fortes.

Ambiente interno (organização escolar)	Pontos Fortes	Pontos Fracos
	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto com a Realidade; • Maior compreensão dos conteúdos; • Capacidade de abordar e explorar vários setores do Conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento dos alunos pode pôr em causa a proficuidade da atividade • A burocracia organizativa inibe a realização deste tipo de atividades;

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências transversais à formação do indivíduo; • Aproximação de todos os participantes, humanizando-os; • Alargamento do conceito de aula para fora dos limites físicos impostos pela Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades da visita que não passem pela responsabilidade exclusiva da equipa organizativa, correm o risco de não alcançar todos os seus objetivos; • A elaboração de programas de atividades não apropriados para os alunos concretos que participam na Visita.
Ambiente externo (circunstância)	<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de motivar os alunos para o estudo dos conteúdos potencialmente mais difíceis; • Contacto com a realidade como motor de motivação; • Capacidade de utilização de equipamentos extra escolares para o ensino e para o estudo (museus, parques temáticos, jardins, a <i>rua</i>); • Organizações da visitas como meio de comunicação com a realidade; • Entendimento do espaço exterior à sala de aula como uma continuidade e não como uma realidade a ela antagónica – visita de estudo/trabalho de campo dentro da própria Escola. 	<p style="text-align: center;">Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fatores burocráticos dentro e fora do âmbito escolar que dificultam a mobilização dos agentes para a organização das atividades; • Falta de meios financeiros podem inviabilizar a participação de todos os alunos; • Falta de preparação dos professores na organização da atividade, ao nível do conteúdo e das competências que podem ser desenvolvidas, das atitudes que podem ser valorizadas, ao nível da sensibilidade pedagógica para o instrumento em causa.

2. Ilações sobre os dados obtidos

Antes de tentarmos apresentar algumas inferências finais resultantes da análise realizada, é imperativo declarar que os instrumentos utilizados, ao longo do presente projeto, para a recolha de dados se vislumbraram totalmente adequados e essenciais para as conclusões que retirámos, como também pertinentes para as “medições” intermédias e ajustes que fomos realizando, no que ao nosso *modus faciendi* disse respeito. A este nível

destacamos a utilização dos inquéritos, não apenas como instrumentos de recolha de dados, mas também como ferramentas que nos auxiliaram a afinar a estratégia de abordagem das Visitas de Estudo que implementámos. Neste trilho de pensamento encarreira o emprego das notas de campo, que sendo construídas *in situ* serviram como momentos de imprescindível reflexão no decurso das duas atividades, ajudando inclusivamente a depurar os procedimentos nelas aplicados. Tenhamos em consideração que o sucesso de uma Visita de Estudo – trabalho de campo que deve ser adequado aos alunos concretos com que nos deparamos – ocorre quando se consegue ir ao encontro das expectativas dos seus participantes, mantendo índices de motivação altos, precavendo possíveis “desorientações” de procedimentos ou comportamentais, que pudessem macular ou até mesmo hipotecar a atividade.

Ainda na senda da verificação da proficuidade dos instrumentos de recolha de dados adotados, destacamos o papel capital dos grupos focais, que encerraram em meditação analítica todo percurso realizado pelos dois grupos de trabalho. Essas opiniões e representações aí construídas e recolhidas, oriundas de alunos com percursos individuais distintos, contribuíram para a ponderação da utilização das Visitas de Estudo no ensino de Línguas.

Após realizada a análise, tendo sido categorizados os dados obtidos, consideramos que é assisado tecer alguns comentários sobre os resultados obtidos. Para tal, recuperemos que o nosso intento desde o início deste projeto se prende com a tentativa de motivar os alunos para o estudo de língua(s), cultura(s) e literatura(s), através da utilização da *rua*, em contexto de Visita de Estudo, como laboratório de Vida para os alunos (de língua(s), cultura(s) e literatura(s)). Sendo estes fundamentos a estrutura de superfície do projeto, recapitulamos de igual modo que a ambição de formar indivíduos, futuros cidadãos, capazes de interpretar a Vida na sua multiplicidade através da tomada de consciência de formação continuada, não necessariamente formal, bitolou este estudo em estrutura profunda.

No que respeita às imagens e representações destes alunos presentes nos dados recolhidos, julgamos que alcançámos com estes discentes uma das finalidades a que nos propusemos: perceber, em que medida, atividades como as Visitas de Estudo patrocinam um maior conhecimento dos conteúdos lecionados em contexto de sala de aula. Esta consideração está patente no facto de estes dois grupos de participantes haverem

considerado que esta tipologia específica de ensino não-formal constitui uma oportunidade de desenvolvimento das suas competências e de aquisição de conhecimentos *inter* e *intradisciplinares*. Tendo realizado estes alunos uma avaliação das Visitas de Estudo, estamos convictos de que os resultados obtidos convergem para uma apreciação muito positiva dos vários componentes do projeto: construção conceptual das duas visitas, organização da iniciativa, elaboração de materiais de apoio, formação dos participantes em sessões facultativas de traço literário-cultural, *modus operandi* implementado nas Visitas de Estudo, reflexões elaboradas. Convém sublinhar que estas duas Visitas de Estudo e as Sessões de Literatura foram estruturadas tendo por sustentáculo todos os pressupostos teóricos que escoram este estudo. Nesse seguimento, os dados recolhidos vão ao encontro da leitura teórica que nos serviu de suporte conceptual, porquanto encontrámos representações nestes alunos que atestavam a vivência de uma postura e de uma metodologia diferenciadas em relação às suas experiências anteriores, no que às Visitas de Estudo diz respeito, inclusive numa visão a montante e a jusante da sua realização.

Neste particular, damos especial destaque a algumas dessas representações que valorizam a importância e a benignidade do presente projeto. Em primeiro lugar, segundo as opiniões gerais destes alunos, estas Visitas de Estudo em que os alunos participaram contribuíram para o desenvolvimento das suas competências e para a aquisição e/ou incremento do seu conhecimento. Nesta dinâmica, as representações recolhidas assinalam que, para estes alunos, as duas Visitas de Estudo acentuaram um dialogismo interessante entre a *theoria* e a *praxis*, onde as forças vetoriais não são unívocas nem direccionais – observações que muito nos apraz registar, porquanto consideramos que essa é uma das potencialidades mais estimulantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Este movimento pendular entre o raciocínio indutivo para o dedutivo e do dedutivo para o indutivo instila no aluno a curiosidade de conhecer e gosto pelo estudo de um modo velado mas dinâmico.

Incorrendo também nas traves teóricas apresentadas, no que ao domínio da aprendizagem diz respeito, as representações destes alunos vão ao encontro das nossas ambições, sublinhando eles que as Visitas de Estudo contribuem para que o seu conhecimento seja construído e apreendido em laivos vivenciais. Destacamos que estes alunos afirmaram que, nos momentos de ensino não-formal em que participaram, a aprendizagem foi realizada em sensação, em sentimento e em contacto com a Vida.

Particularmente as Sessões de Literatura, no entender dos seus participantes, concorreram para a apreciação da cultura num sentido de banda larga, não só não menosprezando os saberes não académicos, como também vendo no conhecimento veiculado pela escola um pragmatismo imediato na sua vida quotidiana.

Neste seguimento, as representações destes alunos entroncaram na dinâmica de que os momentos de ensino não-formal são importantes como motivadores para o estudo de temáticas oriundas do ensino dito formal. Os participantes nas Visitas de Estudo e nas Sessões de Literatura opinaram que as competências aí desenvolvidas, as matérias trabalhadas e o modo como elas foram abordadas poderão servir como plataforma para explorar sob outro ponto de vista esses mesmos conteúdos. Ao nível do Ensino de Línguas tal circunstância permite um “manuseamento” *in loco* dos conteúdos.

Outro prisma importante que, neste estudo, foi trabalhado, foi a interpretação do Outro. Nesta área as representações destes alunos permitiram observar que a compreensão do Outro, frutificando num dinamismo de relações interpessoais, foi incrementada e valorizada durante a realização das Visitas de Estudo. Neste particular, gostaríamos de destacar que houve um exercício de compreensão da multiplicidade que o Outro concentra, permitindo que os alunos, em Cidadania, se consciencializassem da necessidade de aceitar a diferença no sentido do crescimento individual, social e cognitivo. Na verdade, quem viaja é mais tolerante porque mais conhecedor de si e do Outro.

Destarte, de todos os elementos apresentados decorre que estas representações veiculadas pelos alunos participantes subscrevem as nossas intenções iniciais, atestando que, no contexto particular em que o projeto foi implementado, os momentos de ensino não-formal no âmbito do Ensino de Língua(s), Literatura(s) e Cultura(s) se constituem como um verdadeiro espaço de liberdade, de reflexão, de conhecimento e de entusiasmo. Essa atitude poderá ser apresentada de um modo aglutinado no conceito oximórico de “errância guiada”, onde o aluno se deixa transportar em deambulação ora pretensamente errante, ora conscientemente conduzida, sendo surpreendido por constatações em contexto de aprendizagem na *rua*, tendo o professor-guia uma dimensão marcante nesta atitude de apre(e)nder.

Ultimando as ilações relativas à análise de dados, estes revelam na sua generalidade que estes alunos são discentes recetivos a este tipo de iniciativas e procedimentos. De igual forma, os dados espelham que o contexto de implementação do projeto, isto é, a Escola e

toda a ambiência com ela relacionada, é favorável à realização deste tipo de Visitas de Estudo. Estamos bem cientes de que estas características particulares quer do contexto quer dos alunos são uma vantagem que contribui para o sucesso das metodologias implementadas – alunos que se encontrem *per se* motivados facilitam e contribuem para o êxito das atividades. Assim sendo, estes resultados permitem, exclusivamente, uma leitura circunstanciada, não consentindo por isso grandes generalizações, que poderiam degenerar em extrapolações ou desvirtuações analíticas da própria estratégia.

Considerações Finais

1. Conclusões do projeto

Ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital no ser humano. É procurar o acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto. Um Mestre invade e pode devastar de modo a purificar e a reconstruir. O mau ensino, a rotina pedagógica, esse tipo de instrução que, conscientemente ou não, é cínico nos seus objectivos puramente utilitários, é ruínosa. Arranca a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado [negrito nosso]. Diminui o aluno, reduz a uma inanidade cinzenta a matéria apresentada. Derrama sobre a sensibilidade da criança ou do adulto o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, o metano de ennuí. Para milhões de pessoas, a matemática, a poesia, o pensamento lógico foram destruídos por um ensino inane, pela mediocridade, talvez subconscientemente vingativa, de pedagogos frustrados. As vinhetas de Molière são implacáveis.

*Em termos estatísticos, o anti-ensino constitui praticamente a norma. Os bons professores – os que alimentam a chama nascente na alma do aluno – são talvez mais raros do que os músicos virtuosos ou os sábios. Entre os professores do ensino elementar, instrutores da mente e do corpo, são alarantemente escassos os que têm plena consciência daquilo que está em jogo, do equilíbrio entre confiança e vulnerabilidade, da fusão orgânica entre responsabilidade e sensibilidade. Ovídio lembra-nos: “Não há maior maravilha.” De facto, como bem sabemos, a maioria daqueles a quem entregamos os nossos filhos nas escolas secundárias, a quem pedimos orientação e exemplo na academia, pouco mais são que amigáveis covéis. **Trabalham para reduzir os alunos ao seu próprio nível de fatigada indiferença. Não “revelam” Delfos – obscurecem-no.** [negrito nosso]*

*Em contrapartida, o ideal do verdadeiro Mestre não é uma fantasia ou uma utopia romântica inalcançável. Os mais afortunados entre nós conheceram Mestres genuínos, fossem eles Sócrates ou Emerson, Nadia Boulanger ou Max Perutz. Muitas vezes permanecem anónimos: **professores ou professoras isolados que, ao emprestarem determinado livro, ao permanecerem disponíveis após as aulas, despertam o talento de uma criança ou de um adolescente, põem em marcha uma obsessão.** [negrito nosso] (Steiner, 2005, p. 25)*

Começando este relatório a conhecer o seu final, demanda-se que se retome a questão motriz deste estudo: *Como utilizar/rendibilizar os espaços da educação não-formal para motivar os alunos para o estudo de línguas, culturas e literaturas?: o caso das visitas de estudos nas disciplinas de Português e Espanhol.* Aos termos enveredado pela eleição desta temática estávamos cientes dos liames conceptuais que esta estratégia implicava, bem como das pressuposições que o Ensino de Línguas sobre ela tenderia a envolver. Com efeito, a nossa preocupação inicial prendeu-se com uma sustentação teórica que nos fincasse de um modo firme nos conceitos que iríamos abordar e com os quais tivemos de trabalhar para levar acabo os nossos objetivos. Na verdade, depois de termos elaborado esse trabalho, consideramos que alcançámos os propósitos pretendidos com o presente projeto, porquanto ao tentar balizar e até definir o conceito de *rua* no espectro do Ensino de Línguas, considerando a pertinência e a importância que esta terá para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, teremos conseguido despertar o interesse

para os momentos de Ensino Não-formal, adaptando-os, otimizando-os, discutindo-os e utilizando-os como ferramentas fundamentais para a abordagem de matérias e desenvolvimento de competências nos alunos. À pergunta motriz por nós formulada respondemos com o desassombramento necessário ao nível teórico e prático, tentando desfazer pré-conceitos, no sentido gadameriano do termo, oriundos de algumas apreciações que se vão anquilosando no tempo, perpetuando falsas realidades e desvirtuações que concorrem para a distorção da apreciação das Visitas de Estudo.

Não sendo nosso ensejo trazer verdadeiras sugestões metodológicas, pelejámos por um questionamento das práticas, não inculcando uma proposta unívoca de um procedimento; quisemos trazer o conceito à discussão àqueles que são os principais interessados e implicados no processo de ensino-aprendizagem: os alunos. No panorama do Ensino de Língua, seja ela Materna ou Estrangeira, o ensino não-formal assoma-se como uma ferramenta importante que não rivaliza com as aulas *intra muros*, antes sim concorre para o seu sucesso teórico-prático.

Com efeito, o presente estudo estruturou-se em dois eixos fundamentais:

1. Perspetivação da importância da visita de estudo na motivação para o estudo de línguas e culturas portuguesa e estrangeira (espanhola)
2. Visão da relevância da vivificação dos conteúdos linguístico-culturais consignados no programa em contexto prático

Estes dois eixos foram fundamentais para a conceção do projeto e para a sua implementação, dado que houve uma tentativa e preocupação constantes de aliar os conceitos refletidos com a *praxis* que implementámos. Nesse domínio, acreditamos que as representações dos alunos dão lastro à nossa interpretação do que a Visita de Estudo enquanto ferramenta pedagógica no contexto do Ensino de Língua pode (e arriscamos a afirmar, deve) ser. De um modo geral, podemos apresentar os seguintes pontos em jeito de últimas apreciações:

- para os alunos participantes nesta análise, a Visita de Estudo contribuiu para o desenvolvimento de competências;
- o conhecimento é nelas entendido, para estes alunos, de um modo maiusculizado e holístico – o conhecimento é visto vivencialmente como Conhecimento, onde todas as vertentes são igualmente relevantes e valorizadas, sem facciosismos de preceitos sociais;
- as Visitas de Estudo, para estes alunos, acentuam um dialogismo entre a *theoria* e a *praxis*, em que o movimento não acontece de um modo unidirecional, trocando de posição os vetores entre si (da *theoria* para a *praxis* e da *praxis* para a *theoria*);

- o conceito de Visita de Estudo (que não se confunde com turismo escolar nem tampouco com o de passeio ou de excursão) implica uma atitude intrínseca que se estrutura num *visitar* para motivar para o estudo e num *estudar* para motivar para a visita – visão e “manuseio” *in loco* dos conteúdos;
- aparição do Outro como elemento de estudo – interpretação do(s) vários outros com que nos vamos deparando (relações interpessoais).

Em suma, é lícito afirmar-se que os momentos de ensino não-formal (as três Visitas de Estudo e todo o Ciclo de Sessões *Docere et Delectare* – Literatura em Vida) neste estudo se constituíram como espaço de liberdade, de reflexão, de conhecimento, de entusiasmo e de errância para a verdade possível (potencialmente em plural – verdades – mas nunca grafado em maiúscula). A este nível, gostaríamos de apresentar alguns conceitos que permitem asserir com segurança que as Visitas de Estudo conseguem promover os espaços preteritamente mencionados. Em primeiro lugar, somos total defensores de que a Visita de Estudo tem por base a expressão latina *Saxa loquuntur*. Na verdade, as pedras, como representação das pedras vivas dos monumentos, das pedras vivas das casas habitadas ou outrora frequentadas, das lajes das praças e das ruas percorridas e animadas, falam. Cabe ao professor-guia fazer com que os alunos as escutem, na sua linguagem e no volume ténue da sua voz. Sobre a implicação analítica e procedimental que esta expressão tem, apontemos a algumas das palavras de João Paulo II, proferidas em 1979 no seu discurso aos institutos de educação católica de Roma. No ponto 4 deste discurso declara o sumo pontífice que é importante na dinâmica do seu raciocínio ter atenção à “experiência Roma”.

4. Nesta problemática tão vasta, em que os temas indicados mereceriam um desenvolvimento bem mais longo, desejo ainda fazer notar um aspecto. Penso que é necessário dar especial atenção "experiência de Roma", como elemento daquela formação que leva a cada Igreja local um são e fecundíssimo fermento de universalidade. Dizendo isto, recordo-me do tempo dos meus estudos romanos e, do mesmo modo, das experiências feitas durante os meus sucessivos contactos com a "Roma sacra", que oferece sucos e, alimentos vitais a todo o cristão e, sobretudo, a todo o Sacerdote. **Que ensina Roma? *Hic saxa ipsa loquuntur*, poder-se-ia muito justamente dizer. Oh, não é retórico insistir neste dado histórico-ambiental** [negrito nosso]: Roma, cidade única no mundo, é o centro da irradiação da fé cristã. É necessário, portanto, ter consciência deste facto, ser digno dele, corresponder e colaborar na função exemplar que a Roma compete em relação ao mundo católico inteiro. E vós, jovens, que tendes a oportunidade de fazer os estudos em Roma, deveis "aproveitar desta permanência e do ensinamento que aqui vos é concedido; deveis tirar firmeza de fé e largueza de perspectivas das memórias que o testemunho dos Apóstolos Pedro e Paulo, o sangue dos inumeráveis Mártires e os vestígios de um acontecimento religioso já bimilenário aqui reuniram. (João Paulo II, 1979)

Veja-se a importância que João Paulo II imprime à influência que o espaço tem na formação, adjetivando-o como *um dado histórico-ambiental*. Quando o então sumo pontífice questiona o que ensinaria Roma, que diferença poderia existir entre estudar *em* Roma e outros locais, a resposta é pungente: aí, *em Roma*, as *pedras* “falam” – o espaço, a cidade, a *rua* comunica, embala, alberga e transmite sensações e conhecimento. Retirando este raciocínio do contexto específico da formação sacerdotal, estamos convictos de que esta visão é importantíssima na formação de qualquer aluno, sobretudo para o aluno de Línguas – sendo amplamente projetada pelas Visitas de Estudo. Neste âmbito, não descuremos que, no processo de formação de sacerdote, a Igreja propicia ao indivíduo uma “viagem” a Roma (evitada por inevitáveis contornos de romaria e de deslocação para o estudo e oração). Para que sinta toda a amplitude que implica a sua função, o formando deve ir a Roma para sentir o local onde Pedro terminou o seu magistério. Porém, *estar em Roma*, percorrer a cidade mesmo para quem teria intuídos somente de formação eclesial, extravasa obviamente os limites físicos, simbólicos e religiosos do monte Vaticano, dado que é a Cidade Eterna é um museu a céu aberto. É na senda desses *vestigios* que o clérigo encontra também a sua formação.

Desta feita, sabendo que tal pressuposto tem resultados muito práticos no contexto particular da formação de sacerdotes, estamos convictos de que este é mais um argumento que concorre para a proclamação das Visitas de Estudo como uma ferramenta pedagógica importante na formação de todos os discentes em todas as áreas, das quais não se desvinculam as Línguas. É nesta medida que defendemos que as Visitas de Estudo são momentos que patrocinam a vivência e a compreensão da expressão *saxa loquuntur*, como indicação de uma compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, bem como das competências aí desenvolvidas.

Ao longo do presente estudo, temos defendido amiúde que as Visitas de Estudo contemplam um *modus operandi* singular que patrocina uma aquisição consistente dos conteúdos, sejam ou não da disciplina proponente da atividade em questão, permitindo uma abordagem a essas matérias e à realidade de um modo enviesado e intersticial. Por isso, cremos que eis chegado o momento para apresentar uma clarificação do que, em estrutura profunda, queremos, de facto, mencionar com essa aquisição de conteúdos, a par desse desenvolvimento de competências. Na verdade, esta conceção concorre para fundamentar a nossa convicção de que as Visitas de Estudo são um contributo singular

para que o aluno construa o seu conhecimento, o que implica uma atitude ativa de construção e não de absorção passiva e cumulativa de matérias. Este processo de composição cognitiva implica que o aluno se depare com a problemática da Verdade enquanto conceito, em relação à realidade que o rodeia.

Neste campo de ação da Visita de Estudo, torna-se pertinente a noção de Verdade, sob a perspectiva de Heidegger. Para o autor de *Sein und Zeit*, o conceito de verdade, reificado na língua grega pelo vocábulo ἀλήθεια, implica um esforço de desvelamento. Vendo a palavra helénica sob o foco da etimologia, ἀλήθεια literalmente significa o não esquecimento (o alfa privativo junta-se ao étimo que indica esquecimento). Assim, Heidegger defende que a verdade não é tanto um resultado mas um ato ou um processo continuado imputado ao indivíduo, um movimento mais do que um ente, um vivenciar mais que uma evidência demonstrada. Nesta esteira, sem grandes deambulações de nível filosófico aqui despropositadas, a Verdade rompe com esse esforço enérgico de tentar o des-vendamento dos véus que toldam em desfocagem a verdadeira realidade. Nesta linha de raciocínio, recuperamos a alegoria sobre a Verdade tão trabalhada pelas artes plásticas, onde a obra *La Verità svelata dal Tempo* de Giambattista Tiepolo é um dos exemplos mais conhecidos. De facto, vemos que a construção alegórica deixa perceber que é com o tempo que se vai des-cobrendo a Verdade, representada como uma donzela que deve ser contemplada na sua nudez cândida. Ora, este esforço de des-velamento na construção da Verdade está presente no *modus operandi* das Visitas de Estudo a que os alunos são convidados a participar. Os discentes, *per se*, vão percebendo que a realidade para ser contemplada tal qual como é necessita que nós a des-cubramos de uma série de véus – ideias pré-concebidas, habituações, estereótipos... – que inviabilizam essa contemplação.

Nesse processo não de um desnudar iconoclasta mas de um desvelar construtivo entronca a nossa proposta de adaptação para o campo do Ensino de Línguas da perspectiva CTS, oriunda do Ensino das Ciências, para um tríduo teórico constituído pelos vetores Língua-Literatura, Cultura, Sociedade. A Visita de Estudo consegue proporcionar com o contacto com a *rua* uma experiência de interação de liames humanos e comunicativos. Aí, o aluno estará em relação *com* o meio e com o Outro, vendo a realidade sob várias perspectivas, em rotação total na possibilidade irrealizável da observação “artística” que permite uma viagem no espaço e no tempo em panorâmica de 360 graus. Eis a assunção da *rua* como espaço caleidoscópico de estudo e de experiência vivencial. Esta postura

holística que a experiência da *rua* confere ao aluno implica, igualmente, que todas as áreas do saber sejam tidas como válidas. Tal como advoga Nelson Goodman (cit. por Monteiro, 1996, p. 70), as ciências exatas jamais poderão ter a veleidade de se assenhorar de um pedestal que as colocariam como o único conhecimento verdadeiro. A Ciência é apenas mais uma forma de ver o mundo, tão válida como a Literatura, como as Artes. Tal consideração acarreta uma modificação da amplitude das concepções do conhecimento, obrigando a uma consideração de outras áreas do saber e de expressão, que muitas vezes são menosprezadas. Sendo dever da Escola, como grande templo do Saber, defender o Conhecimento *lato sensu*, sem estar sujeita a pressões exteriores que nada tem que ver com o ensino, patrocina-se pois com a Visita de Estudo uma estima e uma consideração de áreas que a sociedade desconsidera, inculcando essas apreciações nas gerações mais novas.

Assim sendo, focalizando uma vez mais o nosso fito no conceito de ensino não-formal propiciado pelas Visitas de Estudo, consideramos que o presente trabalho poderá contribuir para o reforço do conceito de *homo viator* que todo o aluno assume quando empreende o seu esforço de aprendizagem e que todo o indivíduo desenvolve, *grosso modo*, no seu percurso vital. Várias são as referências literário-culturais que dão corpo a este conceito: desde a mesopotâmica Epopeia de Gilgamesh, passando pela Odisseia homérica, a Eneida, a Divina Comédia, ou a Demanda do Santo Graal, constituem-se como exemplos simbólicos e alegóricos da *vida* como viagem. Personificação cultural mais acabada dessa atitude de viajante é inequivocamente Ulisses. Ao contrário de outras figuras épicas, que partilham com os deuses uma origem ou características divinas, Ulisses é simplesmente homem, um homem que quer regressar a Ítaca, a sua pátria, o seu Eu, onde por ele esperam Telémaco e Penélope. Esta postura de viajante que vive, e vivente que viaja na ansiedade de conhecer e *errar*, em pura nostalgia no seu sentido etimológico, convence-nos a que defendamos trazer para os bancos da escola a figura do *homo viator*, inculcando-a aos nossos discentes. Recuperemos algumas das palavras de Freinet na sua obra *Pedagogia do bom senso*:

O trabalho da escola incorporou-se na sua vida: o que a impressiona ou intriga na família, na natureza, nos trabalhos dos homens, nos ruídos das máquinas, deseja transferi-lo para a escola. Leva tudo o que encontra e julga susceptível de servir, de algum modo, para o trabalho escolar: documentos ou ilustrações para o ficheiro; pedras ou objectos para o museu; velha ferramenta ainda capaz de servir para a oficina; madeira para a marcenaria. A escola está verdadeiramente no centro da vida das crianças. (Freinet, 1973, p. 124)

Como é observável pelas palavras do pedagogo francês, a Escola deve ir ao encontro da realidade. Todavia, não deve ser apenas um movimento de levar a Vida para dentro da Escola, mas também a criação de um movimento da Escola que deve ir ao encontro da Vida dentro da própria Realidade – diremos nós a *rua*. Nesta senda, a noção de Visita de Estudo entronca no conceito de viagem. É precisamente neste ponto que nos diferenciamos claramente das considerações que tentam descabidamente conotar o conceito de Visita de Estudo com Turismo Escolar. Jamais uma realidade poderá ser imputada a outra.

Neste particular, é nosso ensejo realizar, desde já, uma declaração de intenções, referindo que não temos qualquer tipo de prurido em relação ao conceito de Turismo Escolar nem as suas ações. Porém, o tipo de atividades que dão corpo a essa ideia nada têm que ver na sua essência nem na sua metodologia com uma Visita de Estudo, visto que os procedimentos desta pressupõem constantemente a realização de variados momentos letivos, indo ao encontro dos participantes concretos. Uma Visita de Estudo é uma aula *extra muros* da sala de aula – não obrigatoriamente da Escola, mas inevitavelmente da sala de aula tradicional, não se bastando em viagens propostas em “pacotes” turísticos.

Desta forma, acalentados pela imagem metafórica, toda a Visita de Estudo é a experimentação da viagem para um mais além: do espaço, do tempo, de si. O peregrino, ambicionando alcançar a Catedral de Compostela, sempre que encontra um companheiro de jornada saúda-o com a expressão *Ultreia et suseia*, presente no *Codex Calixtinus*. Esta saudação serve como incentivo para ultrapassar as dificuldades que o Caminho apresenta, entusiasmando o peregrino a superar essas barreiras. *Mutatis mutandis*, também a Visita de Estudo incentiva a que os seus participantes consigam ir mais além nos seus conhecimentos, nas suas competências e nas suas vivências. Nesse sentido, a jornada da Visita de Estudo é realizada em grupo, em comunidade. Nesse convívio, o aluno conhece o Outro. O que visita, aquele com quem partilha a experiência e o próprio Outro que tem dentro de si, descobrindo gostos, facetas, vertentes que até então não havia conhecido. Este “mais além” que as Visitas de Estudo propiciam fazem delas uma atividade fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

À guisa de perfazimento, no que concerne a uma reflexão sobre as práticas, gostaríamos de trazer ao debate alguns dos pensamentos de George Steiner que servem de epígrafe a esta conclusão. Não colocando de parte que algumas destas apreciações do autor de *After Babel: Aspects of Language and Translation* poderão ser tomadas como

hiperbólicas na forma, consideramos que, quanto ao assunto, elas são determinantes no modo como um professor deve observar a sua missão. Profissões há que no panorama social são tidas como de grande importância. Nenhuma, porventura, não mais perigosamente de responsabilidade do que a de um Professor. Durante uma operação, o cirurgião não pode vacilar na sua análise nem no movimento definido da sua mão, pois deles dependem a saúde do paciente. O seu erro tem uma repercussão imediata e, em último caso, fatal. Contudo, tão ou mais letais são os erros de um professor – porém, os seus efeitos são menos instantâneos (mas indeléveis). Um professor pode hipotecar ou mesmo decepar o desenvolvimento do indivíduo. Nessa senda, afirma Steiner que o “mau ensino, a rotina pedagógica, esse tipo de instrução que, conscientemente ou não, é cínico nos seus objectivos puramente utilitários, é ruínoza. Arranca a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado” (Steiner, 2005, p. 25). É pois nosso dever lutar contra teorias nefastas, combater essas práticas e os seus proponentes que causticam o processo de ensino-aprendizagem, porquanto inviabilizam o acesso a áreas do saber e hipotecam o desenvolvimento íntegro do indivíduo.

É com este virtuosismo e dignificação das boas práticas que George Steiner dá voz aos grandes mestres, que cada um – tenha assim querido a Fortuna – contactou nos bancos de escola: esses “professores ou professoras isolados que, ao emprestarem determinado livro, ao permanecerem disponíveis após as aulas, despertam o talento de uma criança ou de um adolescente, põem em marcha uma obsessão” (Steiner, 2005, p. 25).

À guisa de epítome, reafirmamos que as Visitas de Estudo são uma oportunidade de aprendizagem, de formação, de visualização polimórfica da Vida. Lembra-nos bem o poeta andaluz Antonio Machado, a nós viajantes, a nós professores e alunos... *Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace camino / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar.*

2. Limitações do projeto

Conquanto tenhamos abordado e implementado este estudo de um modo consciente e escrupuloso, desenvolvendo-o no máximo das nossas possibilidades, não negligenciamos que ele padeça de algumas limitações.

Em primeiro lugar, estamos conscientes de que o ótimo ambiente e contexto escolares que propiciaram o sucesso deste projeto poderão ser fatores que toldem a

amplitude das conclusões, dado que noutro tipo de contextos e circunstâncias de trabalho os resultados finais poderão ser distintos.

Ainda que tenhamos efetuado três visitas de estudo – duas consignadas no âmbito do projeto e uma terceira como consequência do êxito da visita de estudo a Salamanca¹⁹ – pensamos que a metodologia deve ser mais testada. Embora estejamos convictos de que ela é um *modus operandi* correto e desejável, devemos passar da convicção ao conhecimento mais sedimentado, testando-o com uma amostra mais representativa. Desta feita, consideramos que o tempo em que o projeto foi implementado, bem como o contexto de aplicação foram reduzidos e circunstanciados. Sabemos que obtivemos os resultados com estes alunos (dos anos de escolaridade observados), neste contexto particular. Consideramos que o projeto deveria ser ampliado no tempo e no contexto de aplicação, ambicionando uma amostra e uma observação mais latas e mais profundas.

Além disso, relatamos que no contexto da disciplina ou da área do Português não existem estudos significativos na área da Didática de Língua (de Literatura e de Cultura), sendo um filão de estudo extremamente virgem, facto que nos poderá ter desviado por terrenos mais inusitados e não pertinentes para a discussão desta problemática.

3. Sugestões para investigações futuras

É de todo pertinente que este estudo, ou outros de contornos semelhantes, tenha continuidade, nomeadamente ampliando uma lacuna flagrante no campo do estudo da Didática de Língua, de Literatura e de Cultura: a proficuidade do ensino não-formal no seio do ensino de Língua(s), Literatura(s) e Cultura(s). Estamos convictos de que esta área deve acompanhar os esforços desenvolvidos pelas Ciências Naturais e Ciências Sociais, que conferem ao ensino não-formal, nomeadamente às Visitas de Estudo e ao Trabalho de Campo grande notoriedade e necessidade. Em paralelo, estamos convencidos de que a questão das sessões de ensino não-formal, que muitas das vezes tomam conceito e reificação em exemplos como os Clubes (de Literatura, de Teatro... apenas para dar alguns exemplos) deverão ser objeto de maior estudo, ampliando e melhorando este tipo de ferramentas e de práticas, a bem da revitalização das Humanidades em estrutura profunda e das Línguas, Literaturas e Culturas em estrutura de superfície.

¹⁹ É jussivo mencionar neste campo que no decurso de todo o projeto mobilizámos mais de duas centenas de alunos que connosco participaram nas diversas atividades. Apenas a título de curiosidade, reforçamos que na Visita a Santiago de Compostela participaram quase cento e vinte elementos.

Bibliografia e Webgrafia

- Afonso, A. (1992). Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In S. R. Esteves, J., Stoer (Ed.), *A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- Alarcão, I. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Cadernos de Formação Profissional de Professores no Ensino Superior 1* (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1989). *Visitas de Estudo. Concepções e Eficácia na Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, A. (2007). Articulação da Educação Formal e Não Formal. *Educare – Educere*, 20, 25–35.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. In S. Grácio (Ed.), *Sociologia da Educação: I* (pp. 328–360). Lisboa: Livros Horizonte.
- Brusi, D. (1992). Reflexiones en torno a la didáctica de las salidas de campo en Geología. In *VII Simpósio de Enseñanza de la Geología* (pp. 363–407). Santiago de Compostela.
- Buescu, H., et al. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125–147.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências. Relações entre os Museus da Ciência e as Escolas. *Revista de Educação*, 3(1). Retrieved from <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/artigomuseus.pdf>

- Comissão das Comunidades Europeias. (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>
- Compiani, M. & Carneiro, C. (1993). Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de Las Ciencias de La Tierra*, 1(2), 90–98.
- Del Carmen, L. & Pedrinaci, E. (1997). El uso del entorno y el trabajo de campo. In L. Carmen (Ed.), *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori.
- Denzin, Norman, & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.
- DeWitt, J. & Osborne, J. (2007). Supporting Teachers on Sciencefocused School Trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29 (6), 685–710.
- Dourado, L. (2006). Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 5 (1), 192–212.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631–640.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreira, C. C. (1996). A utilização do trabalho de campo no ensino da Geografia. *Revista Apogeu*, 20–25.
- Ferreira, V. (1989). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In J. M. Silva, A. S., & Pinto (Ed.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed.). Porto: Afrontamento.
- Ferreira, V. (1998). *Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.
- Fialho, Marta Sá, Izco, T. (2009). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Ministério da Educação.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freinet, C. (1974). *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. In *Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion.

- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173–184.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 14, n.º 50, 27–38. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales* (Éditions D.). Paris.
- Hamadache, A. (1991). L'Éducation non Formelle: Concept et Illustrationle. *Perspective*, 21, n.º 1, 125–142.
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris: UNESCO.
- Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long Range Planning*, 30, 46–52.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging de Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28, 87–112.
- Homero. (2003). *Odisseia*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Houben, G., Lenie, K. Vanhoof, K. (1999). A knowledge-based SWOT-analysis system as an instrument for strategic planning in small and medium sized enterprises. *Decision Support Systems*, 26, 125–135.
- International Association of Education Cities. (1990a). Carta das Cidades Educadoras. Retrieved from <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>
- International Association of Education Cities. (1990b). Retrieved from http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/angles/sec_educating.html
- João Paulo II, (1979). Discurso do Papa João Paulo II aos Institutos de Educação Católica de Roma. Retrieved June 24, 2014, from http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/1979/april/documents/hf_jp-ii_spe_19790404_ist-educ-catt-roma_po.html
- Kajanus, M., Kangas, J., Kurttila, M. (2004). The use of value focused thinking and the A'WOT hybrid method in tourism management. *Tourism Management*, 25, 499–506.
- Kotler, P. (1988). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Krueger, Richard A. & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups A Practical Guide for Applied Research* (4 th editi.). California: Sage Publications.

- La Belle, T. (1986). *Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.
- Larsen, S. & Jenssen, D. (2004). The school trip: travelling with, not to or from. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, vol. 4, n., 42–57.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lock, R. (1998). Fieldwork in the life sciences. *International Journal of Science Education*, 20 (6), 633–642.
- Manzanal, R., et al. (1999). Relationship between Ecological Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 431–453.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1982). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Martins, E. (2006). A educação aberta à não formalidade (Aprendizagens auto-reguladas). *Educare – Educere, Ano XI 19*, 69–65.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McLure, J. (1999). How to guide a fieldtrip. *Science Activities*, 36 (3).
- Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10º ano*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2002a). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 10º ANO*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2002b). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 11º ano*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2002c). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 11º ano*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2004a). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 12º ano*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. (2004b). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 12º ano*. (F. Sonsoles, Ed.).
- Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e Visitas de Estudo. In *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171–196). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, P. (1996). *Os outros da arte*. Oeiras: Celta Editora.

- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research. Qualitative research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Nespor, J. (2000). School field trips and the curriculum of public spaces. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 25–43.
- Niño Vítores, M. del C. (2012). *Las Salidas escolares en la Educación Primaria*. Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Retrieved from <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1845/1/TFG-L 56.pdf>
- Noel, M. (2007). Elements of a winning field trip. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 42–44.
- Olabuenaga, J. I. R., & Ispizúa, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325–331.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pedrinaci, E., Segueiros, L., & García de la Torre, E. (1994). El trabajo de campo y el aprendizaje de la Geología. *Alambique. Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 2, 37–45.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Pessoa, F., & Soares, B. (2006). *Livro do Desassossego*. (R. Zenith, Ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Praia, J. (2006). A importância da cultura científica nas sociedades contemporâneas e formas de a promover. *Revista Educare/Educere*, 18(1), 9–19.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D. & Marques, L. (1999). O trabalho de campo no ensino das Geociências: concepções dos professores. In et al. Trindade, V. (Ed.), *Metodologias do Ensino das Ciências – Investigação e Práticas dos professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Reis, Carlos, et, al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, R. & Veríssimo, A. (2000). Trabalho de Campo em Biologia. In J. M. Serra (Ed.), *Ensino experimental das Ciências – Materiais didácticos* (Vol. 2). Lisboa: Ministério

da Educação. Retrieved from http://eec.dgidec.min-edu.pt/documentos/publicacoes_materiais_didacticos_2.pdf

- Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, J.-J. (1990). *Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Santos, M. E. (2001a). *A Cidadania na “Voz” dos Manuais Escolares. O que temos? O que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. E. (2001b). Relaciones entre Ciencia Tecnología y Sociedad. In P. Membiela (Ed.), *Relaciones entre Ciencia Tecnología y Sociedad*. Madrid: Narcea.
- Seixas, João, et. al. (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário, Ed.).
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., Cook, S. W. (1965). *Métodos de Investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Simões, A. (1990). A investigação-ação: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV*, 39–51.
- Stalcup, R. J. (1969). *Sociología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Switzer, P. V. (1995). Campus field trips: an effective supplement to classroom instruction. *Journal of College Science Teaching*, XXV, 140–143.
- Trilla, J., & Ghanem, E. (2008). Educação formal e não-formal. In V. Arantes (Ed.), *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos* (pp. 15–55). São Paulo: Summus Editorial.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2012). *Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning, Hamburgo. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning*. Retrieved from Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning, Hamburgo. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-Formal and Informal Learning
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.^a edição.). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

**Anexo I: Matriz do Questionário *a priori* aplicado aos
alunos de Espanhol Língua Estrangeira**

Matriz do Questionário *a priori* aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento dos hábitos de viagem dos alunos.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , os hábitos de viagem dos alunos; 2) Entender o modo como os alunos gostam de viajar; 3) Conhecer a periodicidade com que os alunos viajam fora do contexto escolar.	4) Em média, quantas vezes viaja? a) Nunca; b) Uma vez por ano; c) Duas vezes por ano; d) Três ou mais vezes por ano. 5) Caso viaje, gosta de fazê-lo individualmente ou em grupo? Porquê?
C	Conhecimento da participação dos alunos em visitas de estudo	1) Conhecer a experiência dos alunos no que concerne às visitas de estudo no seu percurso escolar; 2) Perceber em que anos de escolaridade e ciclos terá havido mais incidência das visitas de estudo como atividade escolar; 3) Conhecer quais as áreas que mais desenvolvem visitas de estudo no percurso escolar, tendo por base a amostra de alunos escolhida.	6) Durante o seu percurso escolar, houve visitas de estudo como atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo? a) Sim; b) Não. 7) C Se respondeu sim à questão 6, refere em que ano(s) foram organizadas essas visitas de estudo? a) 1º ano b) 2º ano c) 3º ano d) 4º ano e) 5º ano f) 6º ano g) 7º ano h) 8º ano i) 9º ano 8) Se à questão 6 respondeu afirmativamente, diga em que área científica essas visitas de estudo ocorreram. a) Ciências Naturais e/ou Matemática; b) Ciências Sociais; c) Disciplinas de Língua (Português / Espanhol / Inglês / Francês);

			<p>d) Artes e expressões; e) Educação Física.</p>
D	<p>Conhecimento das opiniões e pontos de vista que os alunos têm sobre as visitas de estudo</p>	<p>1) Identificar que tipo de características os alunos privilegiam para que considerem que uma visita de estudo tenha sucesso;</p> <p>2) Perceber se os alunos entendem a visita de estudo como uma atividade letiva, análoga e/ou “semelhante” a uma aula dita “normal”, dentro da sala de aula;</p> <p>3) Compreender se os alunos entendem as visitas de estudo como atividades que enriquecem o seu processo de aprendizagem;</p> <p>4) Entender que elementos os alunos dão mais importância na realização de uma visita de estudo.</p>	<p>9) Para que uma visita de estudo tenha sucesso, que características deve ter (eleja até três opções):</p> <p>a) Organização;</p> <p>b) Visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante;</p> <p>c) Diversão;</p> <p>d) Liberdade de movimentos;</p> <p>e) Atividades orientadoras durante a visita;</p> <p>f) Preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita;</p> <p>g) Visita dinamizada por uma disciplina com que nos identificamos;</p> <p>h) Equipa de professores motivadores;</p> <p>i) Momentos de lazer;</p> <p>j) Duração superior a um dia.</p> <p>10) No seu entender, que aspetos são mais relevantes nas visitas de estudo?</p> <p>11) Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?</p> <p>12) Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?</p> <p>13) Que tipo de competência uma visita de estudo desenvolve nos alunos?</p> <p>14) Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?</p>

**Anexo II: Matriz do Questionário *a priori* aplicado
aos alunos de Português**

Matriz do Questionário *a priori* aplicado aos alunos de Português

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento dos hábitos de viagem dos alunos.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , os hábitos de viagem dos alunos; 2) Entender o modo como os alunos gostam de viajar; 3) Conhecer a periodicidade com que os alunos viajam fora do contexto escolar.	4) Em média, quantas vezes viaja? a) Nunca; b) Uma vez por ano; c) Duas vezes por ano; d) Três ou mais vezes por ano. 5) Caso viaje, gosta de fazê-lo individualmente ou em grupo? Porquê?
C	Conhecimento da participação dos alunos em visitas de estudo	1) Conhecer a experiência dos alunos no que concerne às visitas de estudo no seu percurso escolar; 2) Perceber em que anos de escolaridade e ciclos terá havido mais incidência das visitas de estudo como atividade escolar; 3) Conhecer quais as áreas que mais desenvolvem visitas de estudo no percurso escolar, tendo por base a amostra de alunos escolhida.	6) Durante o seu percurso escolar, houve visitas de estudo como atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo? a) Sim; b) Não. 7) C Se respondeu sim à questão 6, refere em que ano(s) foram organizadas essas visitas de estudo? a) 1º ano b) 2º ano c) 3º ano d) 4º ano e) 5º ano f) 6º ano g) 7º ano h) 8º ano i) 9º ano j) 10º ano k) 11º ano 8) Se à questão 6 respondeu afirmativamente, diga em que área científica essas visitas de estudo ocorreram. a) Ciências Naturais e/ou Matemática; b) Ciências Sociais;

			<ul style="list-style-type: none"> c) Disciplinas de Língua (Português / Espanhol / Inglês / Francês); d) Artes e expressões; e) Educação Física.
D	Conhecimento das opiniões e pontos de vista que os alunos têm sobre as visitas de estudo	<ul style="list-style-type: none"> 1) Identificar que tipo de características os alunos privilegiam para que considerem que uma visita de estudo tenha sucesso; 2) Perceber se os alunos entendem a visita de estudo como uma atividade letiva, análoga e/ou “semelhante” a uma aula dita “normal”, dentro da sala de aula; 3) Compreender se os alunos entendem as visitas de estudo como atividades que enriquecem o seu processo de aprendizagem; 4) Entender que elementos os alunos dão mais importância na realização de uma visita de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> 9) Para que uma visita de estudo tenha sucesso, que características deve ter (eleja até três opções): <ul style="list-style-type: none"> a) Organização; b) Visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante; c) Diversão; d) Liberdade de movimentos; e) Atividades orientadoras durante a visita; f) Preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita; g) Visita dinamizada por uma disciplina com que nos identificamos; h) Equipa de professores motivadores; i) Momentos de lazer; j) Duração superior a um dia. 10) No seu entender, que aspetos são mais relevantes nas visitas de estudo? 11) Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê? 12) Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê? 13) Que tipo de competência uma visita de estudo desenvolve nos alunos? 14) Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?

**Anexo III: Inquérito *a priori* visita de estudo de
Espanhol**

Inquérito *a priori* visita de estudo de Espanhol

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- às questões de resposta aberta devem ser respeitados escrupulosamente os espaços de redação. Não deverão ser ultrapassados os espaços para as respostas – **seja breve**.

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Em média, quantas vezes viaja?

a. Nunca _____

b. Uma vez por ano _____

c. Duas vezes por ano _____

d. Três ou mais vezes por ano _____

5. Caso viaje, gosta de fazê-lo individualmente ou em grupo? Porquê?

6. Durante o seu percurso escolar, houve visitas de estudo como atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo?

a. Sim _____

b. Não _____

7. Se respondeu **sim** à questão 6, refere em que ano(s) foram organizadas essas visitas de estudo.

a. 1º ano _____

b. 2º ano _____

c. 3º ano _____

d. 4º ano _____

e. 5º ano _____

f. 6º ano _____

- g. 7º ano_____
- h. 8º ano_____
- i. 9º ano_____

8. Se à questão 6 respondeu afirmativamente, diga em que área científica essas visitas de estudo ocorreram:

- a. Ciências Naturais e/ou Matemática_____
- b. Ciências Sociais_____
- c. Disciplinas de Língua (Português/Espanhol/Inglês/Francês)_____
- d. Artes e expressões_____
- e. Educação Física_____

9. Para que uma visita de estudo tenha sucesso, que características deve ter (eleja até três opções):

- a. Organização_____
- b. Visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante_____
- c. Diversão_____
- d. Liberdade de movimentos_____
- e. Atividades orientadoras durante a visita_____
- f. Preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita_____
- g. Visita dinamizada por uma disciplina com que nos identificamos_____
- h. Equipa de professores motivadores_____
- i. Momentos de lazer_____
- j. Duração superior a um dia_____

10.No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo?

11.Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?

12. Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?

13. Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?

14. Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?

15. Quais são os seus objetivos/pretenções quando participa numa visita de estudo?

**Anexo IV: Inquérito *a priori* visita de estudo de
Português**



Inquérito *a priori* visita de estudo de Português

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- às questões de resposta aberta devem ser respeitados escrupulosamente os espaços de redação. Não deverão ser ultrapassados os espaços para as respostas – **seja o mais breve possível**.

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Em média, quantas vezes viaja?

a. Nunca _____

b. Uma vez por ano _____

c. Duas vezes por ano _____

d. Três ou mais vezes por ano _____

5. Caso viaje, gosta de fazê-lo individualmente ou em grupo? Porquê?

6. Durante o seu percurso escolar, houve visitas de estudo como atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo?

a. Sim _____

b. Não _____

7. Se respondeu **sim** à questão 6, refere em que ano(s) foram organizadas essas visitas de estudo.

a. 1º ano _____

b. 2º ano _____

c. 3º ano _____

d. 4º ano _____

e. 5º ano _____

f. 6º ano _____

- g. 7º ano_____
- h. 8º ano_____
- i. 9º ano_____
- j. 10º ano_____
- k. 11º ano_____

8. Se à questão 6 respondeu afirmativamente, diga em que área científica essas visitas de estudo ocorreram:

- a. Ciências Naturais e/ou Matemática_____
- b. Ciências Sociais_____
- c. Disciplinas de Língua (Português/Espanhol/Inglês/Francês)_____
- d. Artes e expressões_____
- e. Educação Física_____

9. Para que uma visita de estudo tenha sucesso, que características deve ter (eleja até três opções):

- a. Organização_____
- b. Visita a museus e/ou monumentos de interesse relevante_____
- c. Diversão_____
- d. Liberdade de movimentos_____
- e. Atividades orientadoras durante a visita_____
- f. Preparação prévia dos conteúdos a abordar durante a visita_____
- g. Visita dinamizada por uma disciplina com que nos identificamos_____
- h. Equipa de professores motivadores_____
- i. Momentos de lazer_____
- j. Duração superior a um dia_____

10.No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo?

11.Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?

12. Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?

13. Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?

14. Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?

15. Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?

**Anexo V: Matriz do Questionário *in tempus* aplicado
aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira**



Matriz do Questionário *in tempus* aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento das motivações dos alunos a participar na visita de estudo.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , as motivações que levaram os alunos a participar na visita de estudo; 2) Caracterizar as motivações que impõem os alunos a participar na visita de estudo.	4) Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?
C	Conhecimento das considerações / expectativas dos alunos em relação à organização da visita de estudo.	1) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível da organização da visita, destacando-se nela os seus pontos positivos e negativos; 2) Conhecer as expectativas dos alunos sobre a visita de estudo em que participam.	5) Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo? 6) Em termos de organização, que elementos considera negativos nesta visita de estudo? 7) Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê? 8) Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?
D	Conhecimento das opiniões dos alunos têm sobre as visitas de estudo ao nível do contributo que estas poderão ter na compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula	1) Compreender em que medida a visita de estudo, sob o ponto de vista dos discentes, contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula; 2) Perceber como os alunos interpretam as atividades implementadas fora da sala de aula, quando	9) Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula? 10) A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo? 11) A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê? 12) Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?

		<p>comparadas com as atividades desenvolvidas <i>intra muros</i>;</p> <p>3) Perceber se os alunos vêm na visita de estudo uma estratégia / metodologia para aprender mais e/ou melhor.</p>	<p>13) Em três palavras, classifique a visita de estudo em que está a participar.</p>
--	--	--	---

**Anexo VI: Matriz do Questionário *in tempus* aplicado
aos alunos de Português**

Matriz do Questionário *in tempus* aplicado aos alunos de Português

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento das motivações dos alunos a participar na visita de estudo.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , as motivações que levaram os alunos a participar na visita de estudo; 2) Caracterizar as motivações que impõem os alunos a participar na visita de estudo.	4) Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?
C	Conhecimento das considerações / expectativas dos alunos em relação à organização da visita de estudo.	1) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível da organização da visita, destacando-se nela os seus pontos positivos e negativos; 2) Conhecer as expectativas dos alunos sobre a visita de estudo em que participam.	5) Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo? 6) Em termos de organização, que elementos considera negativos nesta visita de estudo? 7) Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê? 8) Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?
D	Conhecimento das opiniões dos alunos têm sobre as visitas de estudo ao nível do contributo que estas poderão ter na compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula	1) Compreender em que medida a visita de estudo, sob o ponto de vista dos discentes, contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula; 2) Perceber como os alunos interpretam as atividades implementadas fora da sala de aula, quando	9) Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula? 10) A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo? 11) A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê? 12) Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?

		<p>comparadas com as atividades desenvolvidas <i>intra muros</i>;</p> <p>3) Perceber se os alunos vêm na visita de estudo uma estratégia / metodologia para aprender mais e/ou melhor.</p>	<p>13) Em três palavras, classifique a visita de estudo em que está a participar.</p>
--	--	--	---

**Anexo VII: Inquérito *in tempus* visita de estudo de
Espanhol**

Inquérito *in tempus* visita de estudo de Espanhol

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- as respostas devem respeitar escrupulosamente os espaços de redação. **Seja breve.**

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?

5. Em termos de organização, que elementos considera **positivos** nesta visita de estudo?

6. Em termos de organização, que elementos considera **negativos** nesta visita de estudo?

7. Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?

8. Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?

9. Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?

10. A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?

11. A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?

12. Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?

13. Em três palavras, classifique a visita de estudo em que está a participar.

**Anexo VIII: Inquérito *in tempus* visita de estudo de
Português**

Inquérito *in tempus* visita de estudo de Português

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- as respostas devem respeitar escrupulosamente os espaços de redação. **Seja breve.**

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?

5. Em termos de organização, que elementos considera **positivos** nesta visita de estudo?

6. Em termos de organização, que elementos considera **negativos** nesta visita de estudo?

7. Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?

8. Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?

9. Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?

10. A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?

11. A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?

12. Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o desenvolvimento de competências?

13. Em três palavras, classifique a visita de estudo em que está a participar.

**Anexo IX: Matriz do Questionário *a posteriori*
aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira**

Matriz do Questionário *a posteriori* aplicado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento das considerações dos alunos participantes em relação à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , a percepção dos alunos em relação aos desenvolvimento e aquisição de conhecimentos; 2) Perceber o modo como os alunos encaram este tipo de atividades de ensino não-formal com as atividades de ensino formal (aulas dentro da escola); 3) Compreender de que forma os alunos consideram estas atividades como elementos enriquecedores para o desenvolvimento de competências, concorrendo para a sedimentação do trabalho realizado <i>intra muros</i> .	4) Depois de ter participado na Visita de Estudo a Salamanca organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê? 5) Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?
C	Conhecimento das considerações dos alunos no que concerne as relações humanas desenvolvidas no seio da visita de estudo.	1) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível das relações estabelecidas em dialética aluno/aluno; 2) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível das relações	6) Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê? 7) Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.

		estabelecidas em dialética aluno/professor; 3) Perceber, a <i>posteriori</i> , se a Visita de Estudo alterou a relação dos seus participantes dentro da sala de aula, positiva ou negativamente;	
D	Conhecimento das opiniões e pontos de vista que os alunos têm sobre as visitas de estudo ao nível do contributo que estas poderão ter na compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula.	1) Compreender de que forma os alunos interpretam o contexto espacial como espaço privilegiado de aprendizagem; 2) Entender de que forma a visita de estudo, sob o ponto de vista dos discentes, contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula; 3) Perceber como os alunos interpretam as atividades implementadas fora da sala de aula, quando comparadas com as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula para abordar os mesmos conteúdos; 4) Perceber se os alunos vêm na visita de estudo uma estratégia / metodologia para aprender mais e/ou melhor.	8) Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê? 9) Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê? 10) No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou? 11) Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê? 12) Em três palavras, classifique a visita de estudo em que participou.

**Anexo X: Matriz do Questionário *a posteriori*
aplicado aos alunos de Português**

Matriz do Questionário *a posteriori* aplicado aos alunos de Português

A	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
	Identificação dos alunos.	1) Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade.	1) Idade; 2) Ano de escolaridade; 3) Sexo.
B	Conhecimento das considerações dos alunos participantes em relação à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências.	1) Conhecer, <i>grosso modo</i> , a percepção dos alunos em relação aos desenvolvimento e aquisição de conhecimentos; 2) Perceber o modo como os alunos encaram este tipo de atividades de ensino não-formal com as atividades de ensino formal (aulas dentro da escola); 3) Compreender de que forma os alunos consideram estas atividades como elementos enriquecedores para o desenvolvimento de competências, concorrendo para a sedimentação do trabalho realizado <i>intra muros</i> .	4) Depois de ter participado na Visita de Estudo a Lisboa/Sintra organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê? 5) Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?
C	Conhecimento das considerações dos alunos no que concerne as relações humanas desenvolvidas no seio da visita de estudo.	1) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível das relações estabelecidas em dialética aluno/aluno; 2) Conhecer as considerações dos alunos, ao nível das relações	6) Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê? 7) Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.

		estabelecidas em dialética aluno/professor; 3) Perceber, a <i>posteriori</i> , se a Visita de Estudo alterou a relação dos seus participantes dentro da sala de aula, positiva ou negativamente;	
D	Conhecimento das opiniões e pontos de vista que os alunos têm sobre as visitas de estudo ao nível do contributo que estas poderão ter na compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula.	1) Compreender de que forma os alunos interpretam o contexto espacial como espaço privilegiado de aprendizagem; 2) Entender de que forma a visita de estudo, sob o ponto de vista dos discentes, contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula; 3) Perceber como os alunos interpretam as atividades implementadas fora da sala de aula, quando comparadas com as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula para abordar os mesmos conteúdos; 4) Perceber se os alunos vêm na visita de estudo uma estratégia / metodologia para aprender mais e/ou melhor.	8) Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê? 9) Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê? 10) No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou? 11) Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê? 12) Em três palavras, classifique a visita de estudo em que participou.

**Anexo XI: Inquérito *a posteriori* visita de estudo de
Espanhol**



Inquérito *a posteriori* visita de estudo de Espanhol

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- as respostas devem respeitar escrupulosamente os espaços de redação. **Seja breve.**

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Depois de ter participado na Visita de Estudo a Salamanca organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?

5. Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?

6. Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê?

7. Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.

8. Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?

9. Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?

10. No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?

11. Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?

12. Em três palavras, classifique a visita de estudo em que participou.
-

**Anexo XII: Inquérito *a posteriori* visita de estudo de
Português**



Inquérito *a posteriori* visita de estudo de Português

Antes de responder ao inquérito, leia as instruções convenientemente:

- este inquérito é totalmente **anónimo**;
- tenha presente que não há respostas corretas ou erradas
- para facilitar a interpretação dos dados, deve preencher o pequeno quadro do canto superior direito da folha com os **últimos 5 dígitos** do seu número de telemóvel, permitindo uma coordenação da investigação em futuros inquéritos;
- coloque, sempre que necessário, um **X** para assinalar a sua resposta;
- as respostas devem respeitar escrupulosamente os espaços de redação. **Seja breve.**

1. Idade: _____

2. Ano de escolaridade: _____

3. Sexo:

a. Masculino _____

b. Feminino _____

4. Depois de ter participado na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?

5. Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?

6. Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê?

7. Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.

8. Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?

9. Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?

10. No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?

11. Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?

12. Em três palavras, classifique a visita de estudo em que participou.

**Anexo XIII: Notas de trabalho de campo extraídas
durante a realização da Visita de Estudo a Salamanca**

Notas de trabalho de campo extraídas durante a realização da Visita de Estudo a Salamanca

Visita	Data/horário	Descrição
1º dia	27/02/2014	
Manhã	Saída em Vilar Formoso Chegada a Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos fazem a primeira paragem de trabalho. É interessante notar a reação que os discentes têm ao visitar a praça da estação de caminhos de ferro de Vilar Formoso, pois depois de terem sido alertados para fatores como a falta de pessoas nas ruas, o movimento bastante diminuto, a ausência de comboios nas plataformas faz denotar elementos que obrigam a conjugar conhecimentos de várias disciplinas. Por outro lado, a necessidade de confrontar a realidade que os circunda com a realidade costumeira a que estão habituados faz com que os alunos comecem a despertar para a realidade. • A passagem da fronteira “antiga” a pé foi um momento de importante interesse, pois os alunos não estando preparados para a ausência de uma “linha” de separação, perceberam que os elementos culturais são os sinais de diferença (foi o anúncio luminoso de um talho escrito em espanhol que denunciou a passagem da fronteira). A par dessa situação, os alunos apreciaram o facto de, imediatamente à passagem de fronteira, todos os relógios fossem adiantados uma hora. Essa sintonia incutiu-lhes rigor, que não mais desapareceu durante a visita, no que concerne à necessidade de cumprir escrupulosamente os horários, bem como as regras normais de conduta e educação. • Sendo a chegada a Salamanca realizada por autocarro, optou-se por fazer um périplo inicial pela cidade, realizando um percurso panorâmico, para que assim houvesse um contraste entre os espaços urbanos atuais e os espaços patrimoniais. No sentido de despertar o interesse dos alunos para o espaço circundante, o trajeto privilegiou a passagem por locais fundamentais, tais como as instalações universitárias, o hospital universitário, a praça de touros, a estação de caminho de ferro... Este percurso despertou nos alunos interesse pela possibilidade de realizar os seus estudos foram de Portugal, com o objetivo de ampliar os seus conhecimentos e experiências. • À medida que os alunos fizeram o percurso

		<p>panorâmico de autocarro, urbanisticamente foram alertados para o asseio das ruas e para a osmose entre as estruturas contemporâneas e as estruturas antigas. Paralelamente, os alunos foram despertados para o modo como as pessoas deambulavam pela cidade, no sentido de se tentar perceber os seus ritmos e as suas deslocações – percepção das relações em binómio indivíduo/rua e rua/indivíduo . Este tipo de chamadas de atenção fez com os alunos comesçassem a ficar atentos para elementos que normalmente passam despercebidos. Assim sendo, a rua começa a ser interpretada e vista como um “laboratório vivencial”, onde a realidade lateja de um modo totalmente presente.</p>
Tarde	<p>Visita a Salamanca</p> <p><i>Saxa loquuntur:</i> interpretação dos elementos da “rua”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depois do circuito de autocarro, os alunos iniciam o seu contacto direto com a cidade, sendo para isso colocados junto ao <i>Toro</i>, monumento mais antigo da cidade – eis o momento para fazer uma visão diacrónica pela história do burgo. Assim os alunos percebem em circunstância, num raciocínio que se desenvolve da <i>praxis</i> para a <i>theoria</i>, que a história das cidades se constrói em dinâmica de camadas, utilizando para isso a metáfora da cebola para uma melhor visualização. A saída da ponte romana faz sentir aos alunos o “peso do espaço”: fazer sentir que naquele espaço há centenas de anos que homens, iguais aos alunos que nele agora estão, percorrem esse itinerário para chegar a Santiago de Compostela traz à realidade uma mística e uma importância de emoção. Por outro lado, este é o momento em que os alunos começam a fazer perguntas, desbloqueando inibições. Havendo as naturais cisões entre o grande grupo, onde os alunos mais interessados se juntam ao professor-guia, e os menos atentos tentam ficar para trás, o ritmo do passo e a entrada pela parte medieval da cidade inunda o alunos na surpresa encantatória, no fascínio efetivo, na curiosidade para conhecer. A Catedral ajuda a esmagar o possível desinteresse ou falta de curiosidade, pois é inexequível não sentir a sua presença e com ela a curiosidade. Competiu apenas ao professor-guia adensar o seu efeito, salientando elementos como altura, espessura das paredes... (fatores determinantes para ativar os conhecimentos de várias áreas do saber, como por exemplo, História, Literatura, Filosofia, Arquitetura, Urbanismo). • O almoço foi realizado na <i>Plaza de Anaya</i>, fazendo-se entender aos alunos a pertinência de estar na rua para observar as pessoas que passam (<i>passando em</i>

inscrição não por nós mas sim *em* nós) na sua relação com os equipamentos da cidade, nomeadamente a Catedral Nova e a Faculdade de Filologia, principais estruturas que circunstanciam o espaço. A relação dos alunos com o espaço envolvente foi interessante, pois puderam observar as movimentações universitárias, bem como perceber a dinâmica normal de circulação nas artérias mais centrais da cidade.

- A tarde inicia-se com a interpretação do espaço e dos edifícios. Esse trabalho realiza-se com os alunos a ser despertados para os sinais mais improváveis da rua. Para tal, os alunos foram alertados para fazer anotações e tirar fotografias sempre que seja pertinente.
 - Para iniciar os alunos ao processo hermenêutico que iria ser implementado, fez-se um exercício prévio de interpretação do Palacio de Anaya. Aí o professor-guia deu algumas indicações que norteariam o *modus operandi*, alertando para factos tão básicos mas fundamentais como a necessidade fazer silêncio aquando da interpretação, ou mesmo a pertinência de realizar um movimento de 360 graus para que se tenha a dimensão da totalidade física do espaço.
- O primeiro grande momento de aprendizagem, na deambulação pelas ruas de Salamanca, começa de facto com a interpretação da fachada da Universidade. Os alunos ficam desarmados pela magnificência do monumento, mesclada com a dificuldade na interpretação. Torna-se interessante perceber a reação dos discentes ao se iniciar a leitura do monumento. Além disso, sobretudo para os alunos de Humanidades esta leitura serve como elemento de motivação e de gozo: fruto da idiosincrasia atual, habituados a serem preteridos no espectro de uma sociedade de tecnologia, estes elementos ajudam os alunos a perceber a sua pertinência e proficuidade na sociedade.
 - Fator interessante é o modo como os alunos assimilaram o relato da busca da *ranita* presente na fachada da universidade. Este elemento fez com que a atenção nunca estivesse ausente, pois a curiosidade do elemento na interpretação, aliada ao desafio, foi essencial para a abordagem histórica, filosófica e mitológica do monumento.
- A monumentalidade do espaço histórico, conjugada

	<p>com as sistemáticas inscrições em latim, compele os alunos a apresentar as suas dúvidas, sem que deixem de sentir que estão num espaço exterior. Este fenómeno obriga à ativação de um outro tipo de atenção que não aquela que é conotada com a concentração desgastante conotada com o trabalho dentro de uma sala de aula convencional. Aliás, é visível uma focalização diligente dos alunos aos conteúdos que estão a ser abordados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A visita à Catedral Nova e à Catedral Velha foram momentos de suma importância. Em primeiro lugar a visita iniciou-se pela interpretação da arquitetura exterior, tentando perceber toda a linguagem icónica, bem como as características do edifício. Compreendido nesses elementos exteriores, é incontornável a identificação do astronauta no portal norte. Porém, os alunos não conheciam nem a sua explicação da sua existência, nem o facto de haver outras figuras igualmente exóticas – partilhando a mesma origem espúria (<i>uerbi gratia</i>, o macaco que come gelados, precisamente no mesmo portal) <ul style="list-style-type: none"> ○ este momento contribuiu para desarmar os alunos das duas ideias pré-concebidas, ajudando-os a perceber que numa visita de estudo deste tipo os seus conhecimentos em totalidade e as suas competências, a vários níveis, são sistematicamente ativados. • A visita ao interior das catedrais permite uma abordagem arquitetónica, histórica, mas igualmente bélica, filosófica e teológica. Por outro lado, o facto de se ter entrado na igreja não como um <i>mero</i> templo, mas sim como <i>monumento religioso</i> no qual éramos convidados a entrar, implica que haja uma consciência para uma postura de responsabilidade e de bom comportamento. <ul style="list-style-type: none"> ○ os alunos perceberam que a realidade humana se constrói numa dinâmica de camadas contínuas, contaminando-se e em movimentos temporais de traços espiralóides... Assim se compreende a evolução dos estilos diacronicamente – realidade que os alunos constataram <i>in praesentia</i>. ○ este tipo de postura patrocina visivelmente o desenvolvimento da tolerância, da aceitação da diferença, faculdades fundamentais para a construção da personalidade e do cidadão. • Concorrendo para interpretação, em emoção, do espaço, os alunos foram levados para assistir ao pôr do sol junto do <i>Convento de San Esteban</i>. Aí,
--	---

		<p>conseguiu-se abordar a questão filosófica e humanista representada pela estátua de <i>Francisco de Vitoria</i>. Porém, o momento mais forte acontece quando se anuncia que Cristóvão Colombo esteve naquele espaço antes de partir para a descoberta dos territórios que viriam a ser as Índias Ocidentais. Essa compreensão do espaço em paixão foi sentida pelos alunos, dado que as condições climatéricas também ajudaram à criação desse clima de alguma “magia”, pois o sol resplandeceu na fachada, provocando um tom alaranjado de todo o templo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Foi interessante perceber que alguns alunos quiseram estar no mesmo lugar onde esteve Colombo, tomando a consciência desse facto ao verbalizar esse mesmo facto. ● A deambulação da tarde termina com a visita à <i>Plaza Mayor</i>. Sendo este espaço o lugar centrípeto de toda a cidade, os discentes constataram a razão pela qual o povo espanhol poderá ser apodado de <i>callejero</i>. Para tal, os alunos foram convidados a sentar-se no chão precisamente no meio da praça, para que assim visualisassem com mais propriedade as pessoas, os seus comportamentos, a sua ocupação no espaço. Por outro lado, o assistir ao momento de ligação da iluminação pública foi também outro ponto interessante, dando-se assim a perceber que a cidade inicia com isso o seu processo de metamorfose para a noite. ● A tarde encerra com um momento de recreio/passeio, onde os alunos são convidados a explorar a cidade dentro de um perímetro previamente delineado, evitando com isso perigos desnecessários. Este tempo de recreio é importante para aliviar um pouco os índices de atenção aliados ao cansaço físico. Paralelamente, os alunos intensificam os laços de relação, pois não pertencendo todos à mesma turma, o processo de conhecimento é absolutamente necessário.
Noite	Visita à cidade: a diferença do dia para a noite	<ul style="list-style-type: none"> ● Ponto de importância assinalável é o facto de que a imposição de regras explícitas desde o primeiro momento, aliado a um cumprimento escrupuloso dos horários se refletiu num ordeiro e tranquilo acesso aos quartos, bem como num jantar de convívio e partilha entre professores e alunos. ● Depois do jantar, os alunos saem do albergue em direção à cidade. Urge mencionar que este dista da cidade aproximadamente dois quilómetros. Assim sendo, os alunos são também postos à prova na sua dimensão física, dando-lhes a perceber que os bons

		<p>hábitos de saúde concorrem para uma performance física de qualidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A visita durante noite, proporciona à cidade uma magia diferente. Contribuindo para essa magia sublinhou-se o aspecto cultural e linguístico, ao ser visitada a <i>Cueva de Salamanca</i>, cripta da antiga igreja de <i>San Cebrián</i>. Tendo o relato lendário por base, os alunos compreenderam o porquê de a palavra <i>salamancas</i> fazer referência a locais de bruxas e demónios. Este tipo de elementos ajuda a adensar a curiosidade e gosto de aprender dos alunos. • Na visita noturna, privilegiou-se o frequentar orientado de cafés e bares para que os alunos pudessem observar e ouvir as pessoas nesse tipo de contextos. Assim, os discentes percebem as estruturas linguísticas e culturais aprendidas em sala de aula.
2º dia	27/02/2004	
Manhã	<p>A cidade e a Universidade: a história nas ruas...</p> <p>Em Espanha, sê espanhol!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depois do pequeno-almoço, sendo-se sempre rigoroso com os horários e cumprimento de regras de conduta, tão pertinente dentro de um albergue juvenil, os trabalhos iniciam-se com a visita das <i>Escuelas Mayores</i> e o resto da Universidade. <ul style="list-style-type: none"> ○ durante a visita à Universidade, os alunos apercebem-se da multiplicidade do conhecimento e da importância da formação do indivíduo ao longo do tempo. ○ com a visita às <i>Escuelas Mayores</i>, os alunos percebem que a história de um país se mescla em osmose perfeita com os monumentos e com os episódios individuais – referência à figura de Millán-Astray em anteposição com o reitor de Salamanca, Miguel de Unamuno • As várias <i>aulas</i> servem como introdução dos alunos ao ambiente universitário, aos rituais e à sua derivação diacrónica. • Depois da visita, os alunos são convidados a deambular pelas ruas da cidade, em liberdade-controlada. Eis o momento para ativar, com mais veemência, os seus conhecimentos linguísticos mais práticos, no contacto com as várias lojas e bares. <ul style="list-style-type: none"> ○ Neste particular, para os alunos que assim consideraram pertinente a continuidade com os professores, estes levaram-nos a bares típicos, favorecendo com isso o contacto com os falantes. ○ Este momento é extremamente pertinente, porquanto os alunos de iniciação conseguem colocar em prática os pequenos diálogos que

		<p>em situação de aula simulam a realidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O momento de liberdade é essencial para que os alunos sintam a responsabilidade sobre si mesmo, percebendo que do seu comportamento advém o sucesso da atividade que é de todos e para todos.
Tarde	Relação de países irmãos: a fortaleza de Almeida	<ul style="list-style-type: none"> • A tarde inicia-se com o retomar da viagem, agora em sentido inverso, não sem antes se fazer um pequeno percurso de autocarro pela parte exterior da cidade, em jeito de despedida. <ul style="list-style-type: none"> ○ os alunos assistem ao <i>espetáculo</i> que as ruas tem para dar – incitando à nostalgia e à imaginação da rua como espaço de vida. • Já de regresso ao território nacional, com o escopo de se perceber as relações dialéticas entre os dois países, vista-se a vila de Almeida: <ul style="list-style-type: none"> ○ Auxiliados por um guia local, os alunos percorrem a fortificação, em concomitância com a visita dos vários pontos museológicos interpretativos. ○ Com esta visita, os alunos do 11.º ano conseguem entender com mais propriedade a lógica das invasões peninsulares, conteúdos abordados em contexto de sala de aula. • A visita a Almeida permite entender a localidade e a rua como elemento não só de comércio ou de deleite, mas também de guerra. As características da arquitetura militar pirobalística que marcam toda a paisagem são determinantes para esse tipo de sensação, à qual os alunos não são indiferentes.
Noite	Na hora da chegada, um balanço.	<ul style="list-style-type: none"> • No regresso a casa respira-se um ambiente de descontração, sem que isso fosse sinónimo de vigairada ou falta de trabalho. • Os alunos estão duplamente cansados: pela experiência sempre (e)motivante da estadia fora de casa, mas sobretudo pela exigência física e intelectual imprimida pela visita de estudo. • Os alunos comentam que a atividade foi bastante enriquecedora para a aquisição e clarificação de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento das suas competências.

Comentários/reflexões finais:

- A postura dos alunos durante a visita de estudo revelou-se, desde muito cedo, atenta e responsável, fruto, segundo as suas opiniões, do *modus operandi* diferenciado aplicado: vocacionado para o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, tendo em vista os alunos concretos e *em concreto*;
- O modo como os discentes interpretaram o meio circundante, especialmente a cidade de Salamanca, foi mudando, tornando-se já no final da visita mais atento e refinado, estando eles no final da atividade mais despertos e atentos para os sinais e linguagens circunstanciais do contexto envolvente.
- A visita de estudo foi vivenciada como uma aula sub-reptícia, sem perdas de índices de atenção ou de responsabilidade:
 - houve ativação e desenvolvimento de competências, conjugando-se entre elas em intercepção e interseção, de acordo com os conteúdos ou momentos em concreto.
- Os alunos fortaleceram uma atitude consciente, encarando os tempos de trabalho da visita de estudo como se de aulas “normais” se tratassem.
 - analogamente, os discentes robusteceram a construção do seu conceito de cidadania, fincados no incremento da responsabilidade e da consciencialização face à diferença.
 - a visita de estudo serviu para instilar nos alunos a consciência de cidadania pró-ativa
- Ausência casos de indisciplina ou falta de respeito pelas regras estabelecidas.
 - o facto de se alterar o fuso horário em comunhão ajuda à construção de união e responsabilização no grupo.
 - o exemplo dados pelos professores, de proximidade e de consonância, compele os alunos a que tenham como reação responsabilidade.

À guisa de conclusão, poder-se-á asseverar que a visita de estudo, construída em torno de vetores como o conhecimento, o desenvolvimento de competências, o trabalho colaborativo e o rigor, teve um impacto grande nos alunos. O ensino não-formal contribui assim de uma forma preponderante na formação individual e de grupo, criando concomitantemente um espaço e um tempo marcantes no percurso estudantil dos alunos que nela participaram ativamente. É também justo registar que esta participação jamais poderia ser interpretada como passiva, porquanto os alunos constroem o seu conhecimento à medida que vão tomando contacto com a realidade circunjacente.

**Anexo XIV: Notas de trabalho de campo extraídas
durante a realização da Visita de Estudo a Lisboa –
Sintra: Quinta da Regaleira**

Notas de trabalho de campo extraídas durante a realização da Visita de Estudo a Lisboa – Sintra: Quinta da Regaleira

Visita	Data/horário	Descrição
Manhã	05/04/2014 Lisboa: da Baixa Pombalina ao Mosteiro dos Jerónimos	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de se ter iniciado a viagem em clima de desconfiança face ao tempo chuvoso e nevoeiro que se fazia sentir, os alunos fazem a primeira paragem de trabalho já no interior de Lisboa. Para muitos deles esta seria a primeira vez que estariam no miolo urbano da capital do país. Nesse sentido, o percurso de abordagem à cidade foi pensado para que os alunos tivessem uma pequena perceção da grandeza do traço urbanístico, sobretudo da Baixa Pombalina: <ul style="list-style-type: none"> ○ a chegada a Lisboa foi pensada numa dinâmica de entrada pelo interior culminando no rio Tejo, tendo como ponto máximo a Praça do Comércio. Como é óbvio, passando pelo Campo Grande, pela Praça do Marquês de Pombal até ao Rossio, aos alunos é-lhes dada a oportunidade de fazer uma sua viagem diacrónica pela história da cidade. ○ a passagem da Avenida da Liberdade para se alcançar a Praça D. Pedro IV é importante não apenas sob o ponto de vista histórico, mas também cultural <i>lato sensu</i>; a passagem por esta artéria da cidade é essencial para que os alunos pudessem sentir esta área como o coração do comércio de luxo, onde as grandes lojas e grandes marcas internacionais detêm os seus espaços de venda. ○ os discentes confrontam a realidade que os circunda com a realidade costumeira a que estão habituados, fazendo com que comecem a despertar para uma <i>verdadeira</i> realidade – a visão de uma Lisboa televisiva e dos <i>media</i> com a Lisboa que sentem e veem. • Sendo o nosso primeiro ponto de paragem o Rossio, é interessante notar a reação que os discentes têm com o espaço. Todo o movimento de veículos e pessoas, sendo estas de diferentes raças e aspetos desperta nos alunos uma reação de um certa curiosidade mas simultaneamente desconforto, por uma simples questão de não habituação a uma realidade

cosmopolita.

- A partir do meio da praça, os alunos são convidados a observar o alinhamento ortogonal do espaço urbano, destacando-se por entre ele alguns elementos incontornáveis, como o Castelo de São Jorge, Igreja do Carmo, Estação de Caminhos de Ferro do Rossio. Esta orientação tem como desígnio dar a conhecer *in situ* muitos dos elementos que são abordados durante o seu percurso académico e que amiúde não são conhecidos na prática.
- Depois de algumas considerações sobre o Teatro Nacional D. Maria II, sobre a sua história como Palácio dos Estaus, antiga sede da Inquisição (pequeno comentário à importância do espaço como lugar de autos de fé), os alunos visitam a Igreja de São Domingos. Aqui estes têm a noção de que Lisboa não sofreu apenas um episódio sísmico (1755), dado que o terramoto de 1531 deixa também marcas nos edifícios da cidade e sobretudo no templo em questão. Além disso, dá-se a conhecer aos alunos o ponto de origem do Massacre de Lisboa de 1506.
 - os discentes ficam verdadeiramente chocados não só pelo exotismo da igreja, com o seu ar sóbrio e até mesmo mórbido, mas também pela dimensão do massacre que ceifa tantas vidas da comunidade judaica em Portugal – alusão à intemporal perseguição do povo judaico.
 - esta questão permite ponderar a importância política e estratégica da vivência das religiões e a necessidade da compreensão e tolerância entre os povos.
- Na passagem entre a Igreja de São Domingos e a Estação Ferroviária do Rossio, os alunos assistem rapidamente a filmagens que decorrerem numa esquina da praça. Todo o alarido e parafernália próprios deste tipo de situações provoca nos alunos um misto de sentimento encantatório e cosmopolita, obrigando-os a redefinir as suas balizas do real.
 - este fenómeno foi vital para a apresentação do *modus operandi* analítico que se ambicionava como o mais ajustado para esta visita: os alunos são despertados para os sinais mais improváveis da rua, sendo necessário que para tal façam anotações e tirem fotografias sempre que seja pertinente.
 - Além disso, o professor-guia deu algumas indicações que norteariam o processo de

visita, alertando para factos básicos mas fundamentais como a necessidade de fazer silêncio aquando da interpretação, ou mesmo a pertinência de realizar um movimento de 360 graus para que se tenha a dimensão da totalidade física do espaço.

- Já na Estação Ferroviária do Rossio, os alunos acompanhados pelos professores são convidados a interpretar os catorze painéis de azulejo da autoria de Lima de Freitas. Esta interpretação torna-se essencial como motivação e esclarecimento sobre a questão do esoterismo em Fernando Pessoa. Os discentes vão paulatinamente sendo solicitados a interpretar *per se* o que veem. Visto que os participantes são oriundos quer da área das Ciências Exatas quer das Humanidades a compreensão dos painéis torna-se vital para compreender o movimento sincrético entre os saberes que o esoterismo permite.
 - dado importante que interessa realçar é a necessidade que nós devemos ter em estar atentos aos elementos artísticos que a cidade nos permite receber. Os alunos comentaram, com pertinência, que era estranho este tipo de obras estar numa estação de comboios sem que ninguém lhes prestasse grande atenção. Além disso, os alunos consideraram igualmente estranho o pequeno episódio burocrático que houve com a segurança ao entrar para a plataforma onde estão os painéis, pois ao termos perdido mais de quinze minutos no reconhecimento da autorização faz com que as pessoas simplesmente se distanciem da Arte que supostamente se quer democrática, acessível e vulgarizada.
- Feita a interpretação dos catorze painéis, estando já os alunos predispostos para entrar em toda a cosmovisão esotérica, o percurso da visita leva-nos uma vez mais para o Rossio. Aí passamos em frente do café Nicola. Infelizmente muitos dos alunos não conhecem minimamente o autor que cantou Marília. Manuel Maria Barbosa du Bocage é hoje claramente uma figura ignota pelo comum dos estudantes. Devemos ter em consideração que muitos dos discentes participantes têm boas classificações na disciplina de Português. Porém, essas classificações não se traduzem necessariamente em cultura, constatação feita pelos próprios alunos.
- Percebendo-se que a Vida que a Literatura espelha

acontece na *rua*, mormente nas praças e nos cafés para onde as pessoas confluem, os alunos foram convidados em seguida a entrar no zona do Chiado para chegar até à Brasileira. Nesse percurso, os discentes contactaram com a zona franca da cidade, onde o comércio pulula.

- Ao chegar à Brasileira, tendo a estátua de Camões a presidir ao Largo, os alunos vibram com a estátua brônzea de Pessoa na esplanada. Após a sessão fotográfica que a situação impõe, os alunos foram invetivados a entrar no mesmo local onde Pessoa estivera. Esta noção do espaço desarma inequivocamente os alunos, pois torna-o vivo: os autores são pessoas como nós, pese embora a sua genialidade que os eleva a um patamar (quase) divinatório. O *estar* no mesmo café onde Pessoa também esteve, tomar um café no mesmo espaço onde o autor de *Mensagem* tomou presentifica a Literatura como conhecimento e artes humanos.
 - paralelamente, os alunos conseguem também observar o ambiente circundante: muito turismo, pessoas variadas, lojas de gama média e média-alta. Esta realidade faz com que os alunos meditem sobre a realidade sentida e a realidade que lhes é veiculada pelos *media*, levando-os a pôr em causa algumas notícias e *sound bites* que repetidamente ouvem. Sem nunca dar a opinião pessoal, pois isso seria extrapolar o trabalho docente, o professor-guia tenta apenas fazer com que os alunos reflitam sobre o que veem, o que supostamente veem e o aquilo que é levado a ser visto.
 - este trabalho de hermenêutica é essencial para a formação de cidadãos conscientes e participantes na sociedade.
- Saindo do Chiado, passando pelo elevador de Santa Justa, os alunos encaminham-se para a Rua Augusta, coração da Baixa Pombalina.
 - aqui os alunos tomam contacto uma vez mais com a diversidade, seja positiva seja negativa.
 - a arte de rua assalta os alunos. Ainda que conhecedores desta realidade, muitos deles não tinham contactado, experienciando, com este tipo de manifestações artísticas.
 - no momento de passagem pela Rua Augusta o professor-guia foi abordado por um indivíduo cujo objetivo era a venda de substâncias alucinogénias. Tendo os alunos observado essa

situação, o professor não tentou escamotear a circunstância, aproveitando a oportunidade para algumas considerações sobre os perigos a que estamos sujeitos na cidade. Sendo estes alunos finalistas do ensino secundário, estando para o ano a ingressar no ensino universitário, facto que os levará potencialmente a sair das suas casas e das suas localidades, é totalmente pertinente que estejam despertos para este tipo de realidade. Assim, o professor utilizou a situação como momento didático e de formação. (In)Felizmente, esta circunstância não foi a única oportunidade para uma abordagem a matérias de cidadania, dado que se iria repetir mais adiante.

- Passando o Arco da Rua Augusta, os alunos são esmagados pelo urbanismo de traço despótico iluminado, tão utilizado por Sebastião José de Carvalho e Melo na reabilitação da cidade. Nas arcadas da Praça do Comércio era imperioso visitar outro lugar da cultura literária e filosófica de Portugal: o restaurante Martinho da Arcada. Lamentavelmente, dado que nos aproximávamos a passos largos da hora do almoço, não foi possível entrar no café para sentir a mesma força do espaço que sentíamos na Brasileira. No entanto, os alunos sentiram que ali estiveram vultos como Fernando Pessoa Afonso Costa, Manuel da Arriaga, Bernardino Machado, França Borges, Cesário Verde, António Botto, Augusto Ferreira Gomes ou António Ferro. Além disso, o mítico Manifesto Anti-Dantas de Almada Negreiro foi precisamente aqui proferido. Os alunos, que estudaram este texto, ao sentirem-no vivo, percebem a sua pertinência e a sua força como espaço de discussão literária, artística e filosófica.
- Terminando a primeira parte de abordagem à cidade, os alunos são encaminhados para o meio da Praça do Comércio, mais conhecida como Terreiro do Paço. Aí são abordados uma vez mais pela realidade flagrante, ao serem interceptados por alguns “pedintes”, que utilizavam este disfarce para a venda de substâncias proibidas. Uma vez mais o professor-guia interveio. Porém, desta vez a abordagem foi um pouco mais agressiva, porquanto o indivíduo optou por continuar nas suas diligências de venda. Face a esta circunstância o professor-guia teve de reagir, havendo alguns momentos de controlada tensão.
 - esta situação ainda que desconfortável e

		<p>claramente desnecessária, tornou-se interessante para fazer entender aos alunos que o espaço citadino é composto precisamente por esta amplitude de situações para as quais devemos estar atentos e preparados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ não tendo havido propriamente um conflito flagrante, mas tensão de forças, os alunos perguntaram quais as melhores táticas para reagir, dado que nunca se sentiram claramente em perigo durante o tempo em que a situação teve lugar. A esta questão, o professor-guia respondeu que o conhecimento, a informação, a experiência são um processo demorado, sendo necessário um conhecimento não apenas teórico mas também prático. Por isso se torna tão necessário ver a Vida <i>na</i> vida, não a negando ou pintando de cores que a toldam, ou ainda em ambiente isolado. ○ este momento pelo exotismo e pelo inusitado foi uma grande ocasião de aprendizagem e reflexão por parte de todos os participantes da visita. <ul style="list-style-type: none"> ● Da estátua equestre de D. José I, os alunos fazem um novo percurso de autocarro pela zona ribeirinha de Lisboa: no sentido de despertar o interesse dos discentes para o espaço circundante, este trajeto contemplou locais emblemáticos como o Campo das Cebolas, a Casa dos Bicos, uma vista panorâmica pelo Castelo de São Jorge e Sé Patriarcal, a Estação de Santa Apolónia, o Panteão Nacional; por motivos das comemorações do quadragésimo aniversário da Revolução do 25 de Abril, tornou-se pertinente passar pela rua onde ocorreu o episódio com Salgueiro Maia e as chaimites, bem como pela Câmara Municipal de Lisboa; o percurso continuou pelo Cais do Sodré, a Avenida 24 de Julho, o Mercado da Ribeira, a Cordoaria Nacional, a Praça do Império, o Padrão dos Descobrimentos, o Centro Cultural de Belém, a Torre de Belém. <ul style="list-style-type: none"> ○ à medida que os alunos iam identificando os lugares e os monumentos, iam comentando alguns assuntos e matérias relacionadas com os espaços. Esse fenómeno permite, de facto, vivificar não só a rua mas também os conteúdos, aproximando-os dos alunos. ● Na Praça do Império efetua-se uma pausa técnica para fazer algumas considerações sobre a Exposição do Mundo Português de 1940, no que concerne ao
--	--	---

processo de propaganda do Estado Novo, bem como do Mosteiro dos Jerónimos.

- neste espaço, fizeram-se algumas considerações importantes sobre o real aspeto do Infante D. Henrique, sobre o manuelino como movimento arquitetónico do gótico tardio.
- analogamente, os alunos foram convidados a interpretar o Portal Sul, percebendo a pertinência do Mosteiro e do espaço de Belém como a “nova casa do pão” (tendo em conta a origem etimológica do vocábulo). Estes elementos são essenciais, em concomitância com os painéis de Lima de Freitas para interpretar a Quinta da Regaleira.
- os alunos compreenderam que o espaço adensa a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, pois muitos elementos há que merecem *in loco* uma abordagem substantiva, sem a qual a aprendizagem das matérias não se torna tão profícua nem, inclusivamente, agradável.
- com a interpretação do Portal Sul, as considerações esotéricas continuaram a surgir nos alunos, espoletando a dúvida e a pergunta. Nesse sentido, muitos dos discentes retiraram apontamentos e fotografias sobre elementos fulcrais que se tornam fundamentais para a compreensão não apenas da Quinta da Regaleira como também da *Mensagem*.
- Após a visita exterior ao Mosteiro dos Jerónimos, a direção a tomar foi a vila de Sintra. Infelizmente as condições meteorológicas não eram as mais indicadas para a deambulação pedestre que se tinha programado. Porém, conseguiu-se adaptar com alguma fortuna sem prejuízo relevante para os alunos.
- As tarefas matinais tinham essencialmente como escopo a vivificação da rua e do espaço urbano. Devemos ter em consideração que muitos destes alunos têm uma visão *mitificada* da capital, acedendo-lhe apenas pelos *media*. Este contacto com a Lisboa – antiga metrópole –, para alunos que dela estão afastados fisicamente, é extremamente benéfica, ajudando-os a não divinizar excessivamente (ou perigosamente) a realidade.
- À medida que os discentes fizeram o percurso urbanístico, foram alertados para os vários momentos históricos que ocorreram nesses espaço.

		<p>Como não podia deixar de ser, o primeiro momento a ser destacado foi precisamente a fundação mítica da cidade por Ulisses, dando origem ao topónimo Lisboa. Esse elemento é fundamental para a visão mítica presente na <i>Mensagem</i>, assim como para o seu projeto de refundação da portugalidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paralelamente, os alunos foram sendo despertados para o modo como as pessoas se relacionam com a cidade, no sentido de se tentar perceber os seus ritmos e as suas deslocações – compreensão das relações em binómio indivíduo/rua e rua/indivíduo . Este tipo de chamadas de atenção fez com os alunos começassem a ficar atentos para elementos que normalmente passam despercebidos. Assim sendo, a rua e o espaço urbano começam a ser interpretados como um “laboratório vivencial”, onde a realidade existe de um modo muito presente.
Tarde	<p>Visita à Vila de Sintra</p> <p><i>Mensagem</i> e a Quinta da Regaleira – o esoterismo e uma filosofia vivencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depois do circuito realizado na cidade de Lisboa, os alunos dirigem-se para Sintra. O almoço de cariz volante teve lugar nas arcadas do Palácio Nacional. Ainda que as condições meteorológicas teimassem em não ser as mais agradáveis ou mesmo favoráveis, esta circunstância proporcionou a realização de algumas brincadeiras e comentários jocosos, dando azo a afirmações cujo teor roçava que tecnicamente estávamos a almoçar no Palácio Nacional. Por mais ingénuos que estes comentários possam ser, são um contributo fundamental para o processo de vivificação do espaço, visto que estes discentes jamais esquecerão que houve um dia em que em contexto de visita de estudo almoçaram no monumento nacional, palácio que fora em tempos habitação de el-rei D. João I. • Fazendo referência ainda às questões climatéricas, o facto de na altura em que nos acercámos da Quinta da Regaleira ser impossível vislumbrar o Castelo dos Mouros ou ainda o Palácio da Pena ajudou a adensar o <i>clima místico</i> que a visita à Quinta requer, porquanto no seu final o sol raiou, o que proporcionou comentários de vivificação interpretativa (e até mesmo delirantemente consciente) do espaço. • Depois do almoço, onde os alunos puderam não só confraternizar como também perceber as movimentações das pessoas no espaço tipicamente romântico e burguês que Sintra propicia, foi-lhes relatada sumariamente a história do local, a origem do topónimo, <i>Monte da Lua</i>, que entra em diálogo concreto com o arco do Portal Sul dos Jerónimos no

	<p>binómio complementar antitético sol <i>versus</i> lua.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ao longo do percurso pedestre os alunos foram ficando a conhecer lugares emblemáticos de Sintra, como a <i>Piriquita</i>, dada a sua importância no capítulo gastronómico (travesseiros e queijadas típicos), o <i>Lawrence's Hotel</i>, que a literatura soube imortalizar. ○ concomitantemente, os discentes presenciaram o espaço romântico como <i>locus horrendus</i>, sendo alertados para o tipo de flora e fauna circundantes. Neste capítulo tornou-se essencial o tempo que se fazia sentir, dado que a humidade e o nevoeiro foram essenciais para sublinhar este tipo de cenário. ○ paralelamente, deram-se a conhecer aos discentes nomes como Eça de Queirós, Ramalho Ortigão, Lord Byron ou Isaac Bashevis Singer, figuras incontornáveis do espectro literário mundial que por Sintra passaram. Assim, retém-se o espaço como elemento interessante para o processo de escrita, não apenas como fenómeno de <i>inspiração</i>, mas como núcleo de eclosão de criação. <ul style="list-style-type: none"> ● À luz do processo implementado na deambulação olissiponense, os alunos são levados a perceber que a história do espaço se faz em dinâmica de camadas, seguindo o postulado de Günter Grass na senda da sua metáfora da cebola. Assim sendo, desde a civilização celta até ao momento hodierno, os discentes em circunstância, num raciocínio que se desenvolve da <i>praxis</i> para a <i>theoria</i>, apreendem o real e o espaço, vivificando-o e vivificado pelos homens que há milhares de anos pisaram o mesmo espaço que nós percorremos. <ul style="list-style-type: none"> ○ para que estes pressupostos sejam apreendidos pelos alunos, a lógica de análise do real é diagonal e transversal, trazendo sempre que pertinente e necessário as ferramentas hermenêuticas da Filosofia, da História de Arte, da Literatura, da Sociologia, da Política... ● Um dos grandes momentos focalizados de aprendizagem do dia, porquanto o fito da visita é a Quinta da Regaleira como fator de interpretação da <i>Mensagem</i> pessoana, dá-se ainda fora do espaço do monumento, com a visão da extensão da quinta e da sua monumentalidade. <ul style="list-style-type: none"> ○ se anteriormente isso já acontecera, começa a
--	--

ser mais interessante observar a reação dos alunos ao espaço, dado que vacilam entre a estupefação e a curiosidade, pois muitos deles tinham participado nas sessões de literatura *Docere et Delectare*, onde muitas das temáticas e conteúdos foram explorados, concatenados com textos de Fernando Pessoa.

- **Visita à Quinta da Regaleira e jardins iniciáticos:** o espaço, de uma forma introdutória, é completamente esmagador, fazendo despertar o fascínio nos alunos. O exotismo da flora, aliado à magnificência das construções sempre humanas exercem nos discentes grande fascínio. Ainda sem qualquer explicação prévia ou introdutória, os alunos ficam desarmados pela grandiosidade do espaço. Dado que o percurso da visita se baseia num intenso ludismo de tez iniciática, torna-se interessante a entrega com que os alunos abraçam essa viagem de autognose, não se descartando das atividades nem das dificuldades aqui propostas.
- As várias etapas a que somos desafiados a ultrapassar, fazem com que os alunos percebam e sintam que o cristianismo e o paganismo não são necessariamente antitéticos; a realidade para ser compreendida terá de ser holisticamente entendida, tendo por base um conhecimento total das ciências naturais e humanas:
 - esta compreensão holística esbate algumas rivalidades fundadas em incompreensões oriundas da espuma dos dias e da circunstância precisa, onde existe uma hipervalorização em desmesura da técnica e da ciência em relação às artes e humanidades.
 - além disso, os discentes apr(e)endem em *sentimento místico* que o conhecimento é uma realidade lata, devendo-se ter perante ele uma atitude de humilde compreensão - gnoma socrático em situação prática.
- Os momentos mais interessantes da visita ao jardim foram visualizados durante a várias descidas aos poços (artesanal e cavaleiresco) e percurso pelo túneis. Aqui os discentes amalgamam o espírito de “aventura”, literário e artístico, confrontando-se inclusivamente com algumas fobias que são convidados a superar.
 - neste particular é interessante que os alunos já estão totalmente imbuídos no desafio lúdico em que o cenário da Quinta da Regaleira está

	<p>construído, pois com a ajuda do professor-guia vão descobrindo passo a passo a informação que lhes permitirá no final a <i>ressurreição espiritual</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ os alunos percebem perfeitamente a simbologia dos números, que encontram ressonância na estrutura conceptual da <i>Mensagem</i>. ○ tendo por sustentáculo um pequeno compêndio oferecido no início da viagem de autocarro (elaborado pelo professor-guia em harmonia com os conteúdos trabalhados durante as sessões literárias <i>Docere et Delectare</i>), para que os alunos contactassem com os textos, as noções de exoterismo, iniciação, neo-templarismo, rosacrucianismo, maçonaria, Quinto Império... foram sendo compreendidas. ○ a este propósito é de notar que a colega de português que acompanhou os alunos realçou a pertinência desta atividade, na medida em que vem reforçar e até mesmo trabalhar conteúdos que em contexto de aula seriam impossíveis abordar por uma questão de gestão de tempo. <ul style="list-style-type: none"> • Dentro da cosmovisão iniciática proposta pela quinta-cenário composta por Luigi Manini, os alunos apreendem que tal como a <i>Mensagem</i> há sempre mensagens/conteúdos subliminares, encriptados, que merecem um outro tipo de atenção. • Ao logo do processo iniciático que começou no Patamar dos Deuses, os discentes vão vivendo em emoção espacial a proposta de morte e ressurreição. Neste particular torna-se importante o facto de ativarem os conhecimentos que tem sobre a <i>Mensagem</i>, ajudando não só na interpretação da Quinta da Regaleira, como também na clarificação da própria obra pessoana. <ul style="list-style-type: none"> ○ este elemento fez com que a atenção nunca estivesse ausente, pois a curiosidade na interpretação, aliada ao desafio, foi essencial para a abordagem histórica, filosófica e iniciática quer do espaço como da obra literária. • O exotismo e extravagância da flora e fauna, conjugadas com as variadas construções excêntricas da quinta (portais, fontes, casa egípcia, lagos, bancos iniciáticos, poços, torres de observação e zigurates, grutas mitológicas, capela cristã) compele os alunos a
--	---

	<p>apresentar as suas dúvidas, sem que deixem de sentir que estão num espaço exterior. Este fenómeno obriga à ativação de um outro tipo de atenção que não aquela que é conotada com a concentração desgastante “própria” de um trabalho típico de uma sala de aula convencional. Aliás, é visível uma focalização diligente dos alunos aos conteúdos que estão a ser abordados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ainda no que concerne à visita do jardim, que culmina com a interpretação do último “poço” da quinta, a igreja templária torna-se pertinente pelo diálogo criado entre essa edificação e a Mosteiro dos Jerónimos: aqui se vê a compreensão da importância arquitetónica do neomanuelino, tentando perceber toda a linguagem icónica, bem como as características do edifício. Compreendido nesses elementos exteriores, é incontornável a identificação de elementos iniciáticos e alquímicos como a presença do <i>athanor</i>. Porém, os alunos não conheciam nem a sua explicação da sua existência, nem a sua simbologia no mundo da alquimia – fator fundamental para quem hoje estuda química. <ul style="list-style-type: none"> ○ este momento contribuiu para desarmar os alunos das suas ideias pré-concebidas, ajudando-os a perceber que numa visita de estudo deste tipo os seus conhecimentos em totalidade e as suas competências, a vários níveis, são sistematicamente ativados. • A visita ao interior da capela permite uma abordagem arquitetónica, histórica, mas também iniciática, maçónica filosófica e teológica. Por outro lado, o facto de se ter entrado na igreja não como um <i>mero</i> templo, mas sim como <i>monumento mítico-religioso</i> no qual éramos convidados a entrar, implica que haja uma consciência para uma postura de responsabilidade e de bom comportamento. <ul style="list-style-type: none"> ○ os alunos perceberam que a realidade humana se constrói numa dinâmica de camadas contínuas, contaminando-se e em movimentos temporais de traços espiralóides... ○ este tipo de postura patrocina visivelmente o desenvolvimento da tolerância, da aceitação da diferença, faculdades fundamentais para a construção da personalidade e do cidadão. • Como momento final da compreensão do espaço, visitou-se a mansão iniciática. Aí os alunos são incentivados pelo professor-guia a deambular <i>per se</i>, sem grande orientação, observando a exposição que ajuda à interpretação do espaço envolvente.
--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Após três horas ininterruptas de visita, é visível o cansaço dos alunos, quer físico quer mental, o que corrobora a leitura de que a atividade foi intensa, interessante e profícua. Ainda assim, houve tempo para dúvidas, perguntas e a necessária fotografia de grupo. <ul style="list-style-type: none"> ○ a adensar este momento de regozijo final contribuiu a meteorologia que brindou o final da visita à quinta com um momento de luz soalheira – os alunos brincando afirmam que eis a verdadeira ressurreição espiritual onde nem o sol quis faltar. ○ este tipo de comentários não devem ser interpretados como laivos de ingenuidade ou infantilidade mas sim como vivificação quer do espaço quer do momento em si, que aliou estudo, esforço, entrega e criatividade. • A tarde encerra com um momento de recreio/passeio, onde os alunos são convidados a explorar o cento turístico da Sintra, comprando algumas lembranças .Este tempo de recreio é importante para aliviar um pouco os índices de atenção aliados ao cansaço físico. Paralelamente, os alunos intensificam os laços de relação, pois não pertencendo todos à mesma turma, o processo de conhecimento é absolutamente necessário.
Noite	<p>Retorno à Póvoa de Varzim: um balanço do dia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No regresso a casa respira-se um ambiente de descontração, sem que isso fosse sinónimo de vigairada ou falta de trabalho. • Os alunos estão inequivocamente cansados: 800 km de viagem, aliados a uma experiência sempre (e)motivante de estudo fora da sala de aula, onde houve exigência física e intelectual. • Os alunos comentam que a atividade foi bastante enriquecedora para a aquisição e clarificação de conhecimentos, bem como para o desenvolvimento das suas competências. • Ponto de importância assinalável é o facto de que a imposição de regras explícitas desde o primeiro momento, aliado a um cumprimento escrupuloso dos horários se refletiu num ordeiro e tranquilo acesso aos quartos, bem como num jantar de convívio e partilha entre professores e alunos.

Comentários/reflexões finais:

- O primeiro ponto que se gostaria de salientar é o facto de a visita ter sido realizada a um sábado já após o término das atividades letivas, o que revela um total interesse por parte dos alunos bem como da professora que aceitou participar na atividade, dado que prejudicando um dia de descanso quiseram trabalhar estas temáticas, cientes de que seria cansativo e até mesmo dispendioso.
- A postura dos alunos durante a visita de estudo pautou-se sempre pela atenção e responsabilidade, resultado, de acordo com as suas opiniões, da forma diferenciada de orientar a visita de estudo: tentativa de desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, tendo em vista os alunos concretos e *em concreto*;
- A forma como os alunos se foram relacionando com o espaço, bem como a interpretação que dele fizeram foi adaptando-se de acordo com as circunstâncias concretas, tornando-se cada vez mais atenta e fina – os discentes ficaram paulatinamente mais despertos e atentos para os sinais e linguagens circunstanciais do contexto envolvente, sobretudo na Quinta da Regaleira, onde mesclaram elementos da filosofia, religião, literatura e mitologia.
- A visita de estudo foi vivenciada como uma aula, sem perdas de índices de atenção ou de responsabilidade:
 - houve momentos de leitura de textos e presentificação de conteúdos abordados em momentos letivos pretéritos.
 - houve ativação e desenvolvimento de variadas competências.
- Os alunos robusteceram uma postura em consciência, perspetivando os trabalhos da visita de estudo como tempo de aulas “normais”.
 - os discentes fortaleceram a construção do seu conceito de cidadania, aproveitando episódios tendencialmente menos positivos como momentos fundamentais da visão efetiva da realidade – esta não deve ser escamoteada mas sim enfrentada em verdade.
 - a visita de estudo serviu para instilar nos alunos a consciência de cidadania pró-ativa.
- Ausência casos de indisciplina ou falta de respeito pelas regras estabelecidas.
 - o exemplo dados pelos professores, de proximidade e de consonância, compele os alunos a que tenham como reação responsabilidade.
 - a confraternização e a partilha entre todos os elementos da visita contribuíram para a criação de um espírito de salutar trabalho.

Epitomizando, referimos que esta visita de estudo foi construída em torno de fatores como o conhecimento, o desenvolvimento de competências, o trabalho colaborativo e o rigor, tendo um impacto crescido nos alunos. Uma vez mais, esta atividade de ensino não-formal contribuiu preponderantemente na formação individual e de grupo, criando um espaço e um tempo marcantes no percurso estudantil dos alunos participantes. Estes construíram e desenvolveram o seu conhecimento em uníssono com o seu contacto com a realidade que os envolve.

Anexo XV: Guião Grupo Focal Espanhol

Guião Grupo Focal Espanhol

Objetivos

1. Identificar as representações dos alunos sobre a concepção, organização e implementação das visitas de estudo;
2. Perceber em que medida os alunos consideram pertinentes as visitas de estudo como ferramenta que contribua para o melhoramento do seu conhecimento linguístico e cultural;
3. Perceber de que forma os alunos consideram adequadas as visitas de estudo para a aquisição e/ou desenvolvimento/aprofundamento de competências linguísticas, comunicativas, literárias e culturais;
4. Entender que elementos os alunos consideram mais positivos nas visitas de estudo;
5. Compreender que elementos os alunos consideram mais negativos nas visitas de estudo;
6. Conhecer as opiniões dos alunos sobre as visitas de estudo por nós organizadas;
7. Compreender como os alunos relacionam este tipo atividades de ensino não-formal com as atividades de ensino formal.
8. Perceber de que forma estas ações de ensino não-formal concorrem para a formação holística do indivíduo.

Estrutura

- I. Introdução (aproximadamente 10):
 - a. Apresentação dos objetivos da discussão;
 - b. Apresentação dos participantes.
- II. Etapa de construção de conhecimento (aproximadamente 10):
 - a. Realização de perguntas simples, para iniciar a discussão criar relação entre os participantes.
- III. Discussão profunda (aproximadamente 40):
 - a. Realização de perguntas mais focalizadas em função dos objetivos da discussão;
 - b. Incentivo à exposição de opiniões e pontos de vista dos participantes.
- IV. Conclusão (aproximadamente 10):
 - a. Resumo da informação mais importante;
 - b. Resumo das conclusões obtidas pelos participantes;
 - c. Agradecimento aos participantes por parte do moderador/facilitador.

Perguntas orientadoras

- 1) O que é para si (para vocês) uma visita de estudo?
- 2) Como é que as visitas de estudo se relacionam com as atividades de ensino formal?
- 3) Quais as grandes virtudes de uma visita de estudo?
- 4) Quais os grandes problemas de uma visita de estudo?
- 5) Por que é que recomendaria a alguém participar numa visita de estudo?
- 6) Pensa que a visita de estudo a Salamanca foi diferente das outras em que participou?
- 7) Ao nível da aprendizagem, esta visita de estudo marcou-o(a) de alguma forma? De que forma? Porquê?
- 8) No que respeita à organização da visita de estudo, que elementos destaca? Porquê?
- 9) Depois da visita de estudo a Salamanca considera que algo em si mudou? O quê e porquê?
- 10) Que sugestões faria, ao nível do modelo, da organização e da metodologia, para a realização de uma visita de estudo?
- 11) Comente as frases dos seguintes autores: *A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.* Séneca *De todas as escolas que frequentei, a melhor foi a da rua.* Anatole France

Anexo XVI: Guião Grupo Focal Português

Guião Grupo Focal Português

Objetivos

1. Identificar as representações dos alunos sobre a concepção, organização e implementação das visitas de estudo;
2. Perceber em que medida os alunos consideram pertinentes as visitas de estudo como ferramenta que contribua para o melhoramento do seu conhecimento linguístico e cultural;
3. Perceber de que forma os alunos consideram adequadas as visitas de estudo para a aquisição e/ou desenvolvimento/aprofundamento de competências linguísticas, comunicativas, literárias e culturais;
4. Entender que elementos os alunos consideram mais positivos nas visitas de estudo;
5. Compreender que elementos os alunos consideram mais negativos nas visitas de estudo;
6. Conhecer as opiniões dos alunos sobre as visitas de estudo por nós organizadas;
7. Compreender como os alunos relacionam este tipo atividades de ensino não-formal com as atividades de ensino formal.
8. Compreender de que forma os alunos perspetivaram as sessões de literatura, relacionando-as com a visita de estudo.
9. Perceber de que forma estas ações de ensino não-formal concorrem para a formação holística do indivíduo.

Estrutura

- I. Introdução (aproximadamente 10):
 - a. Apresentação dos objetivos da discussão;
 - b. Apresentação dos participantes.
- II. Etapa de construção de conhecimento (aproximadamente 10):
 - a. Realização de perguntas simples, para iniciar a discussão criar relação entre os participantes.
- III. Discussão profunda (aproximadamente 40):
 - a. Realização de perguntas mais focalizadas em função dos objetivos da discussão;
 - b. Incentivo à exposição de opiniões e pontos de vista dos participantes.
- IV. Conclusão (aproximadamente 10):
 - a. Resumo da informação mais importantes;
 - b. Resumo das conclusões obtidas pelos participantes;
 - c. Agradecimento aos participantes por parte do moderador/facilitador.

Perguntas orientadoras

- 1) Que conhecimentos adquiriu e que competências desenvolveu com as sessões de literatura em que participou?
- 2) O que é para si (para vocês) uma visita de estudo?
- 3) Como é que as visitas de estudo se relacionam com as atividades de ensino formal?
- 4) Quais as grandes virtudes de uma visita de estudo?
- 5) Quais os grandes problemas de uma visita de estudo?
- 6) Por que é que recomendaria a alguém participar numa visita de estudo?
- 7) Pensa que a visita de estudo à Quinta da Regaleira foi diferente das outras em que participou?
- 8) Ao nível da aprendizagem, esta visita de estudo marcou-o(a) de alguma forma? De que forma? Porquê?
- 9) No que respeita à organização da visita de estudo, que elementos destaca? Porquê?
- 10) Depois da visita de estudo à Quinta da Regaleira considera que algo em si mudou? O quê e porquê?
- 11) Que sugestões faria, ao nível do modelo, da organização e da metodologia, para a realização de uma visita de estudo?
- 12) Comente as frases dos seguintes autores: *A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida. Séneca De todas as escolas que frequentei, a melhor foi a da rua. Anatole France*

**Anexo XVII: Texto reflexivo dos alunos sobre a visita
de estudo de Português**

Texto reflexivo dos alunos sobre a visita de estudo de Português

*Nota bene: todas os comentários foram transcritos mantendo *ipsis verbis* a construção dos alunos, não tendo havido da nossa parte qualquer correção, com o desejo de manter toda a autenticidade da observação dos seus participantes.*

No nevoeiro de Sintra...

No dia 5 de abril de 2014 alunos de várias turmas do 12º ano da ESEQ participaram numa visita de estudo a Lisboa e à Quinta da Regaleira, em Sintra. Acompanhados pela professora Conceição Cruz e pelo professor André Matias, os cerca de 20 alunos tiveram a oportunidade de percorrer os caminhos de Lisboa, outrora frequentados pelos grandes nomes da Literatura Portuguesa como Bocage, Eça de Queirós ou Fernando Pessoa, de visitar a impressionante e misteriosa Quinta da Regaleira e vivenciar e aprofundar o esoterismo de Fernando Pessoa.

Após uma longa viagem de autocarro, os alunos iniciaram a sua descoberta da capital portuguesa na Praça de D. Pedro IV, mais conhecida como Rossio, onde debaixo da estátua de D. Pedro IV, 28º Rei de Portugal e 1º Imperador do Brasil, e com vista para o Teatro Nacional D. Maria II contactaram com o ambiente da cidade. Seguiram para a Estação do Rossio, conhecida pela sua fachada de estilo neomanuelino, com o objetivo de ver e interpretar os famosos painéis de Lima de Freitas que para além de embelezarem a estação transmitem uma importante mensagem esotérica, que os alunos, orientados pelo professor Matias, decifraram. Porém antes de terem a oportunidade de admirar as obras do Mestre português, tantos os alunos como os professores tiveram de experienciar a dificuldade e persistência necessária para conseguir a autorização para aceder as obras que se encontravam na plataforma da estação, aproveitando a situação para refletirem acerca da forma como o nosso património é promovido e preservado .

Depois da interpretação dos painéis, os estudantes continuaram o seu caminho visitando várias café lisbonenses, tal como o Nicola, a Brasileira e o Martinho da Arcada, nos quais se reuniam as grandes elites políticas e literárias do passado. O contacto com o ambiente destes espaços onde conviveram muitos autores estudados e foram escritas muitas páginas das obras lidas, possibilitou um recuar no tempo e um aproximar dos alunos aos temas e escritores. A visita terminou na Praça do Comércio (Terreiro do Paço), na qual os alunos disfrutaram de um tempo livre para observar o rio Tejo, a estátua equestre de D. José I e o Arco Triunfal por cima da Rua Augusta até a chegada do autocarro. Ainda antes rumar a Sintra, foi feita uma breve

paragem no Mosteiro dos Jerónimos para interpretar o Portal Sul e discutir a importância de Belém na época dos Descobrimentos.

Ao chegar a Sintra os alunos depararam-se com um ambiente digno de qualquer romance. A vegetação abundante, as vastas quintas e mansões que outrora pertenceram a nobreza e a membros da família real e o vasto nevoeiro que cobria a serra permitiam uma viagem aos ambientes muitas vezes descritos em obras como *Os Maias*. Neste ambiente histórico e misterioso os estudantes almoçaram em frente ao Palácio Nacional de Sintra, num momento de convívio e repouso.

O final da refeição, tomaram a direção da Quinta da Regaleira e no caminho encontraram o conhecido Lawrence's, referido igualmente em *Os Maias*.

Na entrada da Quinta, enquanto esperavam pelos bilhetes já era possível vislumbrar a fachada imponente da mansão, que anunciava a visita a um mundo misterioso e indescritível. Já dentro da Quinta e após uma breve contextualização das origens da mesma e do homem responsável pela sua construção, iniciaram o seu percurso no jardim iniciático com a expectativa de não só vivenciar o esoterismo de Fernando Pessoa, como de viajar ao seu interior para renascerem como homens novos. Assim continuaram o seu caminho, agora já não só como alunos mas igualmente como iniciados, guiados pelo professor André Matias e decifrando todos os elementos presentes e o significado de cada um. Durante duas horas os alunos viajaram entre várias áreas do saber como a matemática, filosofia, história ou alquimia, pois cada planta ou construção (os poços ou a torre) tem o seu simbolismo e importância na iniciação. Além da paisagem incrível que possibilitava uma verdadeira viagem a ambientes místicos, a necessidade de estabelecer conexões entre vários tipos de saber mostrou aos alunos, de duas áreas distintas: as Ciências e as Humanidades, a importância da cooperação entre as mesmas de forma a entender o mundo que os rodeia.

A visita terminou com a Capela e a Mansão e com o abrir do nevoeiro que revelou no topo da serra o Castelo dos Mouros e o Palácio da Pena, outros dois monumentos grandiosos de Sintra. Antes de partirem os estudantes foram provar as famosas queijadas de Sintra da Piriquita, não fossem cometer o mesmo erro de Cruzes, o maestro de *Os Maia*. Com o corpo e a alma regalados iniciaram a viagem animada de regresso a Póvoa de Varzim.

Por fim, já em frente da ESEQ os alunos agradeceram aos professores a viagem única quer pelos locais visitados quer pelo ambiente conseguido pelo a vontade dos alunos e dos professores. Fica assim atestado a importância das visitas de estudo para a aprendizagem dos alunos e comprovada a reflexão do escritor inglês Lawrence Durrell que afirmava: "A viagem pode ser uma das formas mais satisfatórias de introspeção".

Anexo XVIII: Comentários dos participantes à Sessão especial de *Docere et Delectare* – Literatura em Vida

Comentários dos participantes à Sessão especial de *Docere et Delectare – Literatura em Vida*

Nota bene: todas os comentários foram transcritos mantendo ipsis verbis a construção dos alunos, não tendo havido da nossa parte qualquer correção, com o desejo de manter toda a autenticidade da observação dos seus participantes.

Aluno 1

Relativamente à palestra realizada na Sexta-feira passada, creio que foi um bom momento que possibilitou o contacto com pessoas ligadas ao estudo da Literatura. Foi igualmente uma oportunidade para perceber em que consiste uma parte do estudo da língua, do trabalho de um escritor e a forma como a Literatura descreveu as mulheres ao longo dos tempos.

Mais do que uma troca de conhecimentos, esta palestra possibilitou uma troca de ideias e experiências, num ambiente descontraído.

Aluno 2

A actividade foi muito interessante. Ambos os temas expostos eram apelativos, e eu sinto que aprendi muito. O discurso dos professores era muito cativante e cativou a minha atenção durante toda a sessão. Foi uma experiência muito enriquecedora e, sendo que eu não dominava de todo os temas abordados, alargou a minha cultura geral, o que também é muito importante. Por outro lado, foi uma experiência nova; espero repetir este tipo de “conversas amigáveis” no futuro. Foi o ponto alto da minha semana!

Aluno 3

Achei que foi uma actividade muito interessante e enriquecedora. Sinto que toda a gente gostou porque estávamos num ambiente descontraído e assim foi mais fácil aprender. Os temas eram muito interessantes e a maneira como foram abordados foi muito cativante.

Aluno 4

Na Sexta-feira passada, os alunos tiveram o privilégio de assistir a uma palestra de Literatura sobre a mulher e a sua beleza na época medieval e a apresentação do livro “Diálogos com Mariana”.

Foi muito interessante e enriquecedora para o nosso desenvolvimento espiritual e educacional.

Apesar de poucos alunos presentes, foi uma grande oportunidade,

Tivemos um exemplo de várias vidas de sucesso.

Aluno 5

Na minha opinião, a atividade da semana passada foi muito interessante e enriquecedora. Para além de termos aprendido mais coisas foi interessante fazê-lo num ambiente descontraído.

**Anexo XIX: Relatório da Visita de Estudo a Santiago
de Compostela**



Relatório da Visita de Estudo a Santiago de Compostela

Realizou-se, no passado dia 2 de maio, a visita de estudo, levada a cabo pelos professores de Espanhol da ESEQ, sob o lema *Estudiantes peregrinos caminando....*

É jussivo desde já asserir que esta atividade não estava contemplada no início dos nossos trabalhos, aquando da planificação das tarefas que queríamos desenvolver ao longo do ano letivo. Esta visita de estudo é a consequência e desfecho positivos da primeira visita de estudo que se organizou em fevereiro à cidade de Salamanca. Face aos comentários favoráveis que a visita colheu, os alunos que não participaram solicitaram junto dos seus professores a organização de uma nova viagem, de curta duração, querendo assim também viver as mesmas experiências dos seus colegas. É nesse contexto que a visita a Santiago de Compostela toma lugar e pertinência. Salientamos ainda que a adesão superou claramente as expectativas iniciais, porquanto nela participaram 110 alunos, cifra que traduz a confiança que alunos, pais, encarregados de educação e Direção da Escola depositam na equipa organizadora, que contempla os Professores de Espanhol da ESEQ. Sobre este particular, note-se que alguns alunos participantes estiveram em Santiago de Compostela no ano pretérito na visita de estudo então por nós realizada, pelo que interpretamos este fenómeno como um elemento de manifesta confiança no nosso trabalho, chancelado pelo rigor e divertimento. Paralelamente, é necessário também indicar que esta atividade exigiu um pedido especial de realização à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, Direção de Serviços da Região Norte, na medida em que tomaria lugar durante o decurso do terceiro período. Todas as diligências foram efetuadas pela Direção da Escola Secundária Eça de Queirós, não colocando qualquer reserva ou impedimento à sua realização – sinal que a nós muito nos orgulha, por considerar que estas iniciativas são já uma mais-valia para os alunos e uma imagem de marca da disciplina de Espanhol na Escola, depositando total confiança na equipa organizadora.

Desta feita, esta oportunidade, ainda que não considerada inicialmente no nosso horizonte de expectativas, contribuiu para a análise e reflexão da pertinência e proficuidade das visitas de estudo como momentos de ensino não-formal, em áreas e saberes como a(s) língua(s), a(s) literatura(s) e a(s) cultura(s). Uma vez mais, este foi o terceiro evento em que constatámos a grande relevância e interesse incontornável que as visitas de estudo assumem

no percurso discente. Considerando os objetivos delineados inicialmente, destacamos aqueles que foram pelos alunos atingidos com grande vigor:

- Expressar-se com clareza e autonomia em língua espanhola;
- Contactar com a cultura e idiomas espanhóis;
- Relacionar pontos de contacto e de divergência entre a cultura portuguesa e a cultura espanhola;
- Conhecer, *grosso modo*, alguns elementos essenciais da história e cultura do país vizinho.
- Compreender o interesse do caminho de Santiago como uma rota cultural da civilização europeia;
- Perceber a importância das coordenadas cronotópicas para a criação artística;
- Contactar com a gastronomia espanhola, bem como com o *modus vivendi* tipicamente “callejero”.

Praticamente todos os discentes tiveram uma ocasião única para experimentar o conceito de viagem, iniciando-o precisamente na sua localidade. Ao contrário do que é expectável (ou talvez uma constatação de uma terrível e preocupante evidência) muitos dos alunos visitaram e apreciaram pela primeira vez o património artístico e cultural do seu concelho – a igreja de São Pedro de Rates. Como tal, as visitas de estudo são um momento imperdível de autognose social e patrimonial a que a escola não se deve furtar como elemento de manutenção de uma cultura e de um conhecimento de comunidade.

Desta feita, os alunos viveram *in praesentia* o espírito do trajeto religioso, cultural e iniciático que constitui o Caminho de Santiago, percebendo a pertinência do título que norteava a visita de estudo: *Estudiantes peregrinos caminando...* O espaço que continua a ser a rua, mas desta vez um pouco mais dilatado para a dimensão dos campos, vivificando a latitude etimológica do conceito peregrino (per “através de” + agros “campos”) desenvolveu uma vez mais o apre(e)nder implícito e natural de novos conteúdos e o desenvolvimento e/ou a consolidação de competências. Além disso, foi sempre nossa ambição que os alunos desenvolvessem e adquirissem competências na atitude de *viajante*, sabendo interpretar os elementos do espaço, respeitando os equipamentos, compreendendo as pessoas, numa leitura sempre diacrónica e sincrónica. A visita a Santiago de Compostela, pelo Caminho de Santiago, é necessariamente uma viagem ao um espaço, por um tempo, dentro do próprio tempo. Assim sendo, a viagem regressiva e progressiva constante, patrocinada pela expressão latina *saxa loquuntur* como divisa, desenvolveu as práticas de ensino não-fomal, complementando e/ou expandindo os conhecimentos e competências provenientes do ensino formal.

Refletindo um pouco mais detalhadamente, constatámos mais uma vez que a metodologia de organização e implementação de visitas de estudo de que somos partidários parece ser correto, indo ao encontro de necessidades, anseios e perspectivas dos alunos.

Porém, desta vez a fadiga estava mais elevada devido ao número de alunos e aos moldes peculiares de alguns momentos da visita: note-se que vários momentos foram feitos totalmente a pé, sendo explicados todos os elementos culturais e naturais que se tornavam relevantes. Somente uma coordenação eficaz e uma organização de visão por antecipação pode promover o sucesso deste tipo de atividades. Com efeito, consideramos que respondemos com eficácia às necessidades, anseios e perspectivas dos alunos. Uma vez mais tivemos um grande rigor na preparação científica e logística. Note-se que, pela terceira vez, elaborámos um compêndio informativo, que gentilmente foi copiado pela Escola, conferindo-lhe pertinência e importância para a aprendizagem dos alunos. A gestão dos conteúdos teve como preocupação o encontrar de disciplinas que não contemplassem apenas o Espanhol, mas que fossem ao encontro de áreas como a História, a Filosofia, a Antropologia e a Astronomia, para que os alunos sintam que o conhecimento verdadeiro, a Vida, não se compartimenta. Como tal, a visita de estudo foi construída como uma *aula continuada*, porquanto todos os seus momentos são importantes: neste domínio queremos inclusivamente destacar o desenvolvimento da consciência para a pertinência da atividade física, que leva a superar com mais desembaraço as dificuldades da caminhada, mas também a necessidade de interajuda e da camaradagem entre todos os participantes (alunos, professores, motoristas...), que alenta na dificuldade, que anima na possibilidade. Como tal, os conteúdos aqui trabalhados são transversais e continuados, onde se convida o aluno a agir, por si e não por mera instigação do professor. Estamos convictos, portanto, que esta visita, construída nos moldes que advogamos, desenvolve nos discentes uma postura de cidadania pró-ativa, isto é, compreender o que é ser cidadão, sendo-se cidadão – nos conteúdos, nas competências e nos valores praticados.

É jussivo mencionar que os discentes, grupo heterogéneo contendo alunos desde o nono ano até ao décimo primeiro ano, de áreas científicas diversificadas, avaliaram positivamente a iniciativa, considerando-a fortemente pertinente e emocionante. Acreditamos que a escola tem de continuar a marcar indelevelmente os alunos. Na era da(s) (novas) tecnologia(s), das realidades virtuais que nos transportam para uma dimensão distinta que nos insula, cabe à escola ancorar os alunos na Realidade e no Homem. As visitas de estudo cumprirão, estamos certos, essa função de conhecimento e de encanto do contacto com a realidade, de um modo cheio, pleno e autêntico. De um modo particular, o facto de termos contactado com vários peregrinos ao longo do Caminho, patrocinou a criação de uma ambiência muito peculiar e propícia ao ensino e à aprendizagem. Aliás, estamos capazes de garantir, pelas várias opiniões dos alunos que fomos recolhendo, que esta viagem ainda que de duração curta permitiu uma intensa visão do Outro: pelo exemplo dos peregrinos, pelo

contacto com a tradição e com as pessoas, pela consciência do Outro no Eu que somos. O facto de termos despertado a curiosidade e a vontade de percorrer esta rota cultural implica que o *modus operandi* aplicado na nossa visita tenha resultado em pleno, pois conseguimos atingir os objetivos iniciais a que nos tínhamos proposto.

Ultimando, gostaríamos de reafirmar que esta visita de estudo, de proporções quanto à participação de alguma megalomania, sinal de segurança e certeza na qualidade do nosso trabalho, cumpriu abertamente os objetivos gizados, podendo ser afirmado que teve grande êxito junto da comunidade escolar. Essa consequência ajudar-nos-á a comprovar que os pressupostos metodológicos e conceptuais que estribam o nosso projeto de investigação-ação parecem estar corretos, devendo ser continuados e/ou implementados.

Com o objetivo de noticiar o trabalho desenvolvido no decorrer da visita de estudo, aguardamos a publicação na página oficial da Escola Secundária Eça de Queirós a divulgação da fotografia de grupo de todos os participantes. Com efeito, a visita de estudo está para além da viagem física, porquanto se inicia antes e acaba muito para lá da chegada à Escola.

Anexo XX: Grelhas de sinóticas de categorização de dados

Grelhas de sinóticas de categorização de dados

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.1. Esclarecimento de conteúdos do âmbito disciplina (contexto escolar)	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 11 Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?
		AE1 “Sim, uma visita de estudo pode ser considerada uma aula normal.”
		AE2 “Acho que a visita de estudo pode ser uma aula, pois é estamos a trabalhar, apenas fora da sala.”
		AE3 “Penso que sim. Uma visita pode ser vista como uma aula ao ar livre.”
		AE4 “Claro que sim, pois os alunos estão a ouvir as explicações dos locais que se estão a visitar”
		AE5 “As visitas de estudo são aulas que por acontecerem fora da escola são muito mais interessantes e divertidas”
		AE6 “A visitas podem ser vistas como se fossem aulas, que acontecem nas explicações que os professores ou os guias fazem.”
		AE7 “Penso que nas visitas de estudo há alturas em que não há diferença entre uma aula normal. São mais interessantes, porque não estamos dentro da sala e podemos observar as coisas a acontecer.”
		AE8 “Sim. As visitas de estudo podem ser vistas aulas como aulas. Os alunos aprendem conteúdos novos ou aplicam as matérias aprendidas na escola.”
AE9 “As aulas e as visitas de estudo são muito parecidas, mas penso que as visitas são mais interessantes, porque vamos aos locais observar com mais atenção.”		
AE10 “As visitas de estudo são semelhantes a		

		aulas na minha opinião, porque podemos aprender as matérias, e interpretar os conteúdos que os professores explicam. Acho que são mais divertidas das que as aulas.”
		AE11 “Acho que uma aula é uma visita de estudo são semelhantes. No entanto, as visitas de estudo são mais motivantes, porque estamos mesmo nos locais. Na sala de aula só podemos ver fotografias ou filmes.”
		AE12 “As visitas de estudo podem ser comparadas a aulas. Aprendemos e trabalhamos, mas não temos de escrever nem fazer exercícios, por isso acho que são mais divertidas”
		AP1 “As visitas de estudo comparam-se a aulas, pois é uma oportunidade que os alunos têm de estar nos locais que muitas das vezes são conteúdos de disciplinas. São aulas mais ricas e mais vivas, porque podemos sentir a influência do espaço.”
		AP2 “Eu penso que uma visita de estudo e as aulas são tarefas muito parecidas. As visitas são aulas mas fora da sala ou fora da escola, o que faz que todos tenhamos atenção ou divertimento.”
		AP3 “As visitas de estudo são basicamente aulas diferentes, porque são fora da escola. Eu penso que as visitas de estudo são aulas mais divertidas e onde se pode aprender ainda mais.”
		AP4 “As visitas de estudo podem ser comparadas a aulas normais, porque tirando o facto de não termos livros e cadernos, estamos a trabalhar as matérias normais das disciplinas. No entanto, acho que são mais interessantes porque estamos mesmo nos sítios onde as coisas aconteceram.”
		AP5 “Na minha opinião as visitas de estudo são comparáveis a aulas mas não são aulas normais, porque são mais divertidas e

		emocionantes. Podemos estar mais descansados e não estamos sempre a ser avaliados. Porém, aprendemos às vezes muito mais numa visita do que nas aulas, porque é mais emocionante.”
		AP6 “Eu acho que podemos comparar uma visita de estudo a uma aula, porque são dois momentos de aprendizagem fortes, onde adquirimos conteúdos e aprendizagens.”
		AP7 “Na minha opinião, penso que é possível comparar uma visita a uma aula, porque os tanto num lado como no outro aprendem novos conteúdos. Talvez o único ponto mais diferente é o divertimento, que é maior na visita de estudo.”
		AP8 “Eu penso que é possível comparar as visitas de estudo a aulas. Tanto numas como noutras os alunos aprendem e abordam as mesmas temáticas. A visita de estudo pode ser encarada como uma aula campal.”
		AP9 “Considero que estabelecer uma comparação entre as visitas de estudo e as aulas normais é possível, pois a grande diferença que existe entre uma e outra é o espaço em que se realizam.”
		AP10 “A visita de estudo e as aulas são atividades comparáveis porque nas duas os professores aproveitam a oportunidade para ensinar aos alunos os mesmas matérias. A única diferença que podemos ver é a postura com que estamos nas visitas que é mais descontraída.”
		Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?
		AE1 “Fazer uma visita de estudo faz com que aprendamos mais e melhor, porque estamos nos sítios em concreto, onde podemos perceber vendo...”
		AE3

		<p>“Numa visita de estudo os conteúdos da sala de aula estão mais presentes... as visitas são muito mais práticas do que as aulas...”</p>
		<p>AE4 “Acho que ficamos mais ricos quando estamos a ver uma peça ou um monumento do que apenas ver uma fotografia... as matérias das aulas ficam mais interessantes.”</p>
		<p>AE7 “...já me aconteceu não entender um assunto em concreto e ficar a percebê-lo quando visitei um museu...”</p>
		<p>AE10 “...as matérias dadas nas salas ficam mais fáceis de perceber quando vamos para o terreno...”</p>
		<p>AE11 “As visitas de estudo são muitas vezes mais esclarecedoras do que uma aula, porque conseguimos perceber de um modo mais prático...”</p>
		<p>AP1 “...eu fico mais esclarecido com exemplos práticos e a visita de estudo dá essa ideia às matérias.”</p>
		<p>AP3 “...quando vemos uma catedral, por exemplo, é mais fácil entender o que é o gótico ou o renascimento, do que apenas ver as características no livro...”</p>
		<p>AP4 “Claro que sim, porque ir aos locais, ir aos museus faz com que os alunos compreendam melhor o que se estuda na escola... estar num museu é mais interessante e mais motivante do que estar numa sala de aula...”</p>
		<p>AP6 “As visitas de estudo enriquecem muito as matérias que trabalhamos na sala de aula, sendo mesmo uma grande oportunidade para entender melhor porque vemos.”</p>
		<p>AP9 “Realizar uma visita de estudo ajuda a compreender a matéria, porque é mais motivante...”</p>
		<p>AP10</p>

		<p>“Considero que as visitas de estudo contribuem para uma reflexão sobre o que fazemos dentro da sala de aulas...”</p>
		<p align="center">Questionário <i>in tempus</i></p>
		<p>Questão n.º 4 Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?</p>
		<p>AP1 “...vi uma oportunidade para ganhar conhecimento sobre autores literários e lugares que foram trabalhados na disciplina de Português com Fernando Pessoa...”</p>
		<p>AP3 “Quando a ideia da realização da visita foi anunciada, vi-a como uma oportunidade para compreender melhor Fernando Pessoa e a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>AP4 “... saber mais sobre Fernando Pessoa e a <i>Mensagem...</i> Ver Lisboa como uma cidade de poetas e escritores como Eça e Bocage...”</p>
		<p>AP5 “...Sintra é um lugar trabalhado por Eça de Queirós... compreender melhor o esoterismo de Fernando Pessoa, que é uma dimensão do autor que não é trabalhada na aula...”</p>
		<p>AP8 “no ano passado com <i>Os Maias</i> levou-me a conhecer Sintra... A Quinta da Regaleira era uma oportunidade para aumentar o conhecimento sobre Pessoa e a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>AP9 “...visitar os espaços de Lisboa onde os grande escritores estiveram, compreendendo as suas temáticas... ter mais conteúdos sobre a <i>Mensagem</i>”</p>
		<p>AP10 “...aumentar o meu conhecimento sobre o autor e a obra que deram origem ao projeto... também abordar autores do ano passado, como Eça de Queirós ou Bocage...”</p>
		<p>Questão n.º 9 Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?</p>
		<p>AP1 “A visita de estudo permitiu-me pôr à prova os meus conhecimentos, tendo que</p>

		pedir mais esclarecimentos sobre algumas temáticas...”
		AP2 “...também acho que a visita de estudo foi uma oportunidade para entender melhor algumas matérias que não tinha a noção só com as aulas...”
		AP3 “A visita de estudo a Sintra possibilitou-me entender com profundidade o saudosismo e o sebastianismo que tinha trabalhado nas aulas de português com a <i>Mensagem</i> ”
		AP5 “A visita de estudo ajudou a perceber com mais profundidade a <i>Mensagem</i> ...”
		AP6 “...tive a oportunidade de esclarecer com o Professor dúvidas que tinha sobre a importância da <i>Mensagem</i> ”
		AP9 “...com a visita de estudo aprofundei a minha noção que tinha sobre o autor da <i>Mensagem</i> .”
		Questão n.º 8 Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?
		AP2 “...na Quinta tivemos uma ótima oportunidade para perceber melhor o temperarismo e o rosacrucianismo que não vimos muito nas aulas...”
		AP3 “...uma nova perspetiva do autor que não tinha a noção... vimos a importância da alquimia para a Literatura...”
		AP5 “...Fernando Pessoa não é só a questão dos heterónimos... trabalhamos a fundo a mitologia...”
		AP7 “... o esoterismo é um conteúdo importante e difícil que passei a conhecer melhor...”
		AP10 “A visita foi importante para ver a vertente esotérica de Fernando Pessoa, que na sala de aula não foi muito trabalhada.”
		Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?

		<p>AP2 “...vi melhor a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>AP3 “...aprendi novas coisas que me ajudam a compreender a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>AP5 “...com a visita fiquei com mais conhecimentos sobre Fernando Pessoa...”</p>
		<p>AP6 “...compreendi a força da Mensagem através das informações novas”</p>
		<p>AP8 “Com a visita de estudo ganhei novos conhecimentos sobre o autor e a obra.”</p>
		<p>AP9 “...esclareci a minha visão sobre a obra, ao aprender novos elementos sobre Pessoa, o esoterismo, Lima de Freitas no Rossio...”</p>
		<p>AP10 “em Sintra e em Lisboa abordei assuntos importantes para o conhecimento de Fernando Pessoa e principalmente para a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>Questão n.º 11 A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?</p>
		<p>AP1 “A visita de estudo e as sessões contribuíram para ganharmos mais conhecimento sobre a <i>Mensagem...</i>”</p>
		<p>AP2 “... também as sessões com a visita deveria ser experimentadas, porque ajudam a entender mais”</p>
		<p>AP4 “Recomendo a participação na visita de Estudo e nas sessões, pois compreendemos os conteúdos com antecipação... ganhamos mais conhecimentos...”</p>
		<p>AP5 “as sessões foram fundamentais para compreender a visita e o autor.”</p>
		<p>AP7 “Os conteúdos nas visitas são trabalhados para aprendermos melhor...”</p>
		<p>AP10 “...tudo fica mais compreensível...”</p>
		<p>Questão n.º 9 Em que medida esta visita de</p>

		estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?
		AE1 “Esta visita de estudo contribuiu para entender melhor algumas utilizações de expressões linguísticas...”
		AE3 “Esta visita de estudo fez com que eu entendesse conteúdos culturais que trabalhamos nas aulas, como as tapas, por exemplo.”
		AE4 “Eu considero que a visita de estudo foi uma boa oportunidade para testar os nossos conhecimentos aprendidos nas aulas, perguntando aos professores quando tínhamos dúvidas”
		AE7 “...a visita ajuda a ver que o que aprendemos na sala de aula pode não estar bem aprendido... perguntar ao professor e tirar dúvidas dos conteúdos...”
		AE8 “Na minha opinião, a visita de estudo permitiu-me compreender melhor alguns conteúdos que aprendemos na sala de aula, porque com a prática é mais fácil”
		AE9 “Penso que a visita foi interessante para podermos perceber melhor algumas matérias que trabalhamos nas aulas, como por exemplos as expressões idiomáticas...”
		AE10 “...com a visita entendi melhor elementos da cultura espanhola que trabalhámos nas aulas...”
		AE11 “...esclareci alguns assuntos que não percebi nas aulas, como por exemplo a noção de <i>callejero</i> ...”
		Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?
		AE1 “Com a visita aprendi bastante em Língua... foi importante para entender a importância do Caminho de Santiago...”
		AE2

		<p>“A visita contribui para entender melhor a língua e a cultura espanhola que trabalhamos nas aulas...”</p>
		<p>AE3 “...muito do que aprendemos nas aula foi trabalhado na visita... assuntos da disciplina de filosofia que não conhecia...”</p>
		<p>AE5 “...abordamos muitos matérias das aulas de Espanhol...”</p>
		<p>AE6 “A visita trabalhou todos os conteúdos da sala de aula (...) até mesmo ao nível da religião foi importante para se entender a estrutura da catedral e a sua explicação religiosa...”</p>
		<p>AE8 “A visita fez com que percebesse os conteúdos de Espanhol... foi uma aula de várias disciplinas ao mesmo tempo”</p>
		<p>AE10 “Esta visita de estudo foi importante para vermos os conteúdos que aprendemos nas aulas... pudemos comparar com espanhóis com as expressões que estudámos...”</p>
		<p>AE11 “Na minha opinião a visita de estudo contribuiu para aprender conteúdos de muitas disciplinas... espanhol e história que vamos trabalhar para o ano...”</p>
		<p>AE12 “Penso que a atividade ajudou a esclarecer dúvidas e a ganhar muitos conhecimentos em espanhol e noutras disciplinas que para mim são importantes...”</p>
		<p>Questionário <i>a posteriori</i></p>
		<p>Questão n.º 5 Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?</p>
		<p>AP1 “...ficaram mais claros, porque tivemos muito tempo dedicado a estes assuntos...”</p>
		<p>AP2 “...fiquei mais esclarecida ao ter participado na visita... muitos textos da <i>Mensagem</i> não conhecia...”</p>
		<p>AP4 “Eu penso que a minha participação foi</p>

		importante porque entendi melhor a matéria das aulas, sobretudo porque dedicámos muito tempo...”
		AP5 “...a <i>Mensagem</i> e Pessoa durante a visita foram abordados de um modo que deu para perceber melhor...”
		AP6 “Os conteúdos da sala de aula ficara mais claros... a forma como o professor explicou a Quinta da Regaleira com os poemas da <i>Mensagem</i> e outros textos de Fernando Pessoa foi importante para entender o autor...”
		AP8 “Acho que foi importante participar na visita, porque a <i>Mensagem</i> ficou mais esclarecida... Abordamos partes que não vimos na sala de aula por falta de tempo...”
		AP9 “...tanto a forma do professor como a preparação que tivemos para a visita fez com que os assuntos trabalhados nas aulas fossem entendidos de uma forma mais clara... vimos apenas alguns poemas nas aulas, pois não tivemos tempo para mais”
		AP10 “Os assuntos ficaram muito mais claros com a visita, pois preparamos todos os conteúdos convenientemente para poder perceber o que íamos ver e os poemas que abordámos nas aulas... vimos textos que na aula não estudámos...”
		AE1 “...tudo estava mais vivo, a acontecer à nossa frente...”
		AE2 “Na minha opinião, os conteúdos ficaram mais claros, porque podiam experimentar e tocar em tudo o que estávamos a trabalhar...”
		AE3 “Os conteúdos ficaram mais claros porque tudo estava vivo, à nossa frente a acontecer...”
		AE4 “Considero que as matérias estudadas na sala de aula foram compreendidas melhor... pudemos relacionar tudo... os efeitos e os

		resultados das ações na arquitetura...”
		AE5 “A visita contribuiu para clarificar os conteúdos porque foi uma oportunidade para eu poder experimentar o que sabia de língua espanhola...”
		AE6 “...clarificados porque pudemos falar com as pessoas e ver tudo a acontecer...”
		AE7 “A visita de estudo ajudou a clarificar os conteúdos trabalhados em várias disciplinas, porque não foi apenas o Espanhol a disciplina abordada...”
		AE8 “...foi como que uma aula na rua, onde os conteúdos podiam ser utilizados logo a seguir nas lojas...”
		AE9 “... mesmo ao comunicar com erros com as pessoas foi importante, porque nos corrigiram. Isso foi interessante para aprender.”
		AE10 “...pudemos mexer com os conteúdos...”
		AE11 “...os conteúdos foram explicados com exemplos práticos, nos sítios onde realmente aconteceram as coisas...”
		AE12 “Penso que deu para clarificar os conteúdos trabalhados nas aulas, porque estávamos a contactar com a realidade...”

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.2. Aprendizagem / esclarecimento de conteúdos fora do âmbito da disciplina (contexto escolar)	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 14 Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?
		AE1 “...relacionar várias situações e várias temáticas...”
		AE2 “Penso que era importante a visita abordar várias conteúdos de várias disciplinas...”
		AE4 “...dar a oportunidade de visitar coisas diferentes não

		só do mesmo tema...”
		AE5 “...sentir que tudo se relaciona...”
		AE7 “Uma visita de estudo tem de mostrar vários elementos...”
		AE9 “...considero que o tema da visita tem de ser vista por várias disciplinas...”
		AE10 “...organizaria de modo a ter vários conteúdos juntos...”
		AE12 “é importante dar a conhecer outras coisas e o modo como se relacionam..”
		AP1 “Ao organizar uma visita misturaria as disciplinas...”
		AP2 “é importante ver conteúdos académicos mas também do dia a dia...”
		AP3 “Acho que é importante que a visita ligue várias dimensões...”
		AP4 “...uma visita de estudo não pode ter em consideração conteúdos da disciplina que a organiza...”
		AP8 “dar aos alunos uma panorâmica geral, não estar preso a uma só disciplina...”
		AP9 “...trabalhar as matérias um modo que se consiga perceber a sua relação...”
		Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?
		AE3 “...aprender sobre vários assuntos...”
		AE4 “Uma visita de estudo é sempre um momento de aprendizagem de várias disciplinas...”
		AE5 “...desejo também enriquecer a minha cultura geral...”
		AE6 “...tenho como expectativa esclarecer dúvidas que tenha em vários assuntos...”
		AE8 “...estar em contacto com o mundo, não só com a escola...”
		AE10

		<p>“...compreender que o que sei não é suficiente para poder compreender o que vejo...”</p>
		<p>AE11 “...poder perceber que ainda tenho muito que aprender em todas as disciplinas...”</p>
		<p>AP2 “...aprender e visitar museus e exposições variadas...”</p>
		<p>AP5 “...tirar dúvidas...”</p>
		<p>AP9 “...Desejo sempre conhecer mais do que conheço...”</p>
		<p>Questionário <i>in tempus</i></p>
		<p>Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?</p>
		<p>AP1 “...o facto do professor Matias ter mostrado que os conhecimentos estão todos relacionados foi muito positivo...”</p>
		<p>AP2 “...outro aspeto que destaco foi o facto de a visita propiciar o contacto com várias matérias, vendo os pontos em comum...”</p>
		<p>AP3 “...nunca pensei que a Literatura e a Arquitetura pudessem trabalhar os meus conceitos de um modo tão próximo e tão semelhante...”</p>
		<p>AP4 “Um ponto positivo foi o facto do nosso professor ir sempre misturando as áreas para termos a noção da amplitude da filosofia e da literatura”</p>
		<p>AP7 “...o diálogo que as várias áreas têm entre si, não havendo disciplinas isoladas...”</p>
		<p>AP9 “A visita foi transversal a muitas áreas, uma vez que o professor nos <i>obrigou</i> a raciocinar para além da literatura.”</p>
		<p>AP10 “...a literatura, a história, a filosofia e até a religião foram trabalhadas durante a visita na QUINTA...”</p>
		<p>AE1 “...gostei muito de termos percebido a história da cidade de Salamanca desde a época dos romanos até à atualidade...”</p>
		<p>AE3 “... a visita não foi apenas uma visita de Espanhol...”</p>
		<p>AE2 “o professor Matias abordou as áreas todas em</p>

		simultâneo, coisa a que não estamos habituados...”
		AE4 “...positivo o professor que nos guiou ter feito uma viagem pelo espaço e no tempo, o que nos obrigou a pensar nas mudanças do local...”
		AE5 “...a mistura de várias disciplinas, algumas das quais eu nunca contactei, como a arquitetura e o urbanismo...”
		AE6 “muitos dos conteúdos que estamos a trabalhar em história foram referidos, facto que eu não estava à espera que o professor de espanhol o soubesse...”
		AE7 “dos pontos positivos... destaco os conhecimentos que ganham para as outras disciplinas como o caso de história.”
		AE9 “...achei também interessante o professor ter utilizado a religião para explicar a arquitetura das catedrais e da fachada da universidade...”
		AE11 “...sentir como as várias disciplinas estão sempre em contacto umas com as outras...”
		AE12 “... o professor de espanhol foi fazendo com que viajássemos no tempo, começando na ponte romana e terminando nos cafés da praça... ver nos cafés filosofia, história e arte...”
		Questão n. 11 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?
		AP1 “...tocámos em muitas áreas para as matérias das aulas...”
		AP2 “...o professor explicou ainda melhor o que tínhamos visto nas aulas...”
		AP3 “...ela deu-nos a possibilidade de esclarecer as dúvidas que tínhamos sobre o esoterismo...”
		AP4 “...fiquei a aprender bastante sobre o templarismo e o esoterismo, além de perceber mais de Pessoa...”
		AP6 “...na visita trabalhámos bastante sem sentir que as disciplinas fossem estanques...”
		AP7 “...aprendemos novos conteúdos, mesmo fora do

		Português...”
		AP8 “...além disso, vimos a cidade através da arquitetura e do urbanismo, relacionando-os com a literatura e a filosofia...”
		AE1 “...abordámos temas importantes que não são exclusivos de Espanhol...”
		AE2 “...conseguimos na visita de estudo entender melhor a cultura e a história de Espanha...”
		AE3 “...interessante, porque aprendi mais do que estava à espere para a disciplina de história...”
		AE5 “A visita de estudo também nos deu conhecimentos novos que não estão relacionados com o espanhol.”
		AE6 “...deu também para compreender melhor a cultura espanhola, com ideias que não estão no livro...”
		AE9 “...contribui para entender a história de Espanha e os pontos comuns com Portugal...”
		AE10 “Aprendemos também um pouco de literatura espanhola que é um conteúdo que a disciplina não aborda tanto...”
		AE11 “...foi muito importante para aprender como o espanhol se pode relacionar com outras disciplinas...”
		AE12 “...as visitas contribuem para que tenhamos mais conhecimentos sobre as disciplinas todas que estudamos...”
		Questionário <i>a posteriori</i>
		Questão n.º 4 Depois de ter participado na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?
		AP1 “...aumentaram porque vi a realidade com outros olhos, atravessando-a...”
		AP2 “...tenho mais conhecimentos a português e a outras disciplinas que eu não sabia relacionar deste modo...”
		AP4 “esta visita permitiu abrir os meus horizontes na literatura...”
		AP5

		<p>“...os conteúdos que aprendemos foram abordados de um modo muito sentido, o que fez com que aprendêssemos mais e melhor...”</p>
		<p>AP6 “Considero que a visita de estudo me ajudou a ganhar mais conhecimento e também a concebê-lo de um outro ponto de vista, porque ele é transversal ao homem...”</p>
		<p>AP8 “ganhámos todos com a visita porque os conteúdos foram trabalhados de uma forma muito prática, permitindo aprender mais não só ao nível do português...”</p>
		<p>AP9 “...desde os Jerónimos, à Brasileira à Quinta da Regaleira, aprendemos conteúdos para português, filosofia, história e arte de um modo transversal...”</p>
		<p>Questão n.º 4 Depois de ter participado na Visita de Estudo a Salamanca organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?</p>
		<p>AE1 “...os meus conhecimentos aumentaram e fiquei mais atento e desperto para o que se passa na rua.”</p>
		<p>AE2 “...a visita também fez com que olhasse para a realidade com outra atenção, tendo de a ver com várias ferramentas, como dizia o professor.”</p>
		<p>AE3 “Penso que enriquece os meus conhecimentos na língua espanhola, na cultura e na sua história...”</p>
		<p>AE4 “...aprendi bastante para espanhol e para história, uma vez que estamos a trabalhar a idade média...”</p>
		<p>AE5 “Esta visita foi muito enriquecedora para aprender espanhol e história, fazendo-nos ver que tudo está ligado...”</p>
		<p>AE7 “ ...”</p>
		<p>AE12 “...tivemos a oportunidade de aprender a interpretar os monumentos e as praças, coisa que nunca tinha feito...”</p>
		<p>Questão n.º 5 Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?</p>
		<p>AP1 “...o esoterismo ficou muito mais claro...”</p>

		<p>AP3 “...penso que com a viagem percebo melhor a <i>Mensagem</i>...”</p>
		<p>AP “...não tenho dúvidas de que a visita contribuiu para que eu entenda melhor a figura de Pessoa para além do que trabalhámos nas aulas...”</p>
		<p>AP6 “...considero que estamos mais preparados para interpretar a <i>Mensagem</i>, inclusivamente porque analisamos filosoficamente textos que na aula não o fizemos...”</p>
		<p>AP7 “os conceitos mais difíceis foram tratados na visita com mais dedicação, porque podíamos ver na prática...”</p>
		<p>AP9 “...penso que a figura de Fernando Pessoa ficou mais clara, cruzando as suas áreas de interesse...”</p>
		<p>AP10 “...conteúdos mais claros e mais aprofundados, inclusivamente (...) vendo questões da mitologia e astrologia...”</p>
		<p>AE1 “...também a história consegui aprender outras coisas...”</p>
		<p>AE2 “...compreendi melhor a importância das universidades na Idade Média...”</p>
		<p>AE3 “...algumas questões que trabalhamos em filosofia foram referidas, dando para as perceber na prática...”</p>
		<p>AE4 “...conteúdos ficaram mais claros, porque conseguimos vê-los na prática...”</p>
		<p>AE7 “...tudo fica mais claro, porque estamos mais motivados porque tudo é chamado à discussão...”</p>
		<p>AE8 “..., também utilizamos as ruas para falar e para as analisar com a história e urbanismo. Isso fez-me perceber o que significa <i>callejero</i>...”</p>
		<p>AE9 “Sim, porque os a mesma realidade também pode ser vista de vários pontos de vista que não apenas uma disciplina isolada...”</p>
		<p>AE11 “...engraçado perceber como a matemática, a mitologia e a arquitetura estão relacionados. Nunca</p>

		me tinha apercebido disso ao estudar matemática...”
		AE12 “...mais claros porque utilizamos todas as disciplinas como ferramentas...”
		Questão n. 9 Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?
		AP1 “...literatura e mitologia, porque Quinta da Regaleira é muito rica neste aspetos.”
		AP2 “Penso que evolui bastante na literatura, na filosofia e nas astronomia. ”
		AP3 “Arquitetura e filosofia da religião, porque é essencial para entender a quinta da Regaleira...”
		AP4 “História, Filosofia e Simbologia”
		AP5 “Aprendi bastante sobre as religiões, Literatura e Matemática”
		AP6 “Abri os meus horizontes em urbanismo e arquitetura andar pela Baixa Pombalina...”
		AP8 “Na minha opinião, a área mais importante foi as Humanidade, porque retive novos conteúdos da filosofia, da história e da literatura. Também vi a parte humana da matemática...”
		AP9 “Para além do óbvio da literatura, ganhei conhecimentos na filosofia e no esoterismo...”
		AP10 “Aprendi bastante sobre a complexidade de Fernando Pessoa, que não é apenas um poeta mas também um astrólogo e um filósofo...”
		AE1 “Sem dúvida em História e em Filosofia, como também em religião...”
		AE2 “Para além de ter aumentado os meus conhecimentos na disciplina de espanhol, penso que estou mais rico a história e a literatura...”
		AE3 “Enriqueci-me tanto no espanhol como na literatura e na história...”
		AE4 “Penso que fiquei mais rico na disciplina de espanhol e de história...”
		AE5

		<p>“Aumentei os meus conhecimentos de uma forma geral nas Humanidades, pois estivemos dois dias sempre em torno da língua, da literatura, da história e da filosofia...”</p>
		<p>AE6 “Ganhei com a visita mais conhecimentos de língua espanhola, porque pratiquei, e de história de Espanha...”</p>
		<p>AE7 “Aumentei o meu conhecimento em áreas que não estava à espera, como por exemplo história, urbanismo e arquitetura...”</p>
		<p>AE8 “Com a visita de estudo aumentou-se o conhecimento no domínio da filosofia, da história e da língua espanhola.”</p>
		<p>AE9 “Os dois dias de visita possibilitaram-me contactar com outras áreas que não é hábito, como é a arquitetura e a história de arte. Além disso, aumentei o meu conhecimento na língua espanhola e na história.”</p>
		<p>AE10 “Fiquei mais rico ao nível da História de arte, com a análise das catedrais e da Plaza Mayor. Claro que também fiquei com mais conhecimentos a espanhol...”</p>
		<p>AE11 “A visita de estudo deu-me a conhecer o urbanismo e a sua importância na construção de uma cidade. Além disso, fiquei com mais conhecimentos de história e de espanhol.”</p>
		<p>AE12 “Para além de ficar com mais conhecimentos em espanhol, com a visita de estudo fiquei com mais conhecimentos a história e até filosofia.”</p>

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.3. Aprendizagem de conteúdos fora do contexto escolar	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 11 Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?
		AP2 “podemos também aprender coisas para lá das disciplinas da escola...”
		AP6

		<p>“...atividades em que estamos a aprender como nas aulas matérias de outras áreas que não da escola...”</p>
		<p>AP10 “..., valorizando os saberes os costumes e tradições...”</p>
		<p>AE2 “...aulas diferentes, com matérias mais motivantes e diferentes das que falamos nas disciplinas por vezes...”</p>
		<p>AE4 “..., onde debatemos questões do quotidiano no perspectiva séria...”</p>
		<p>AE9 “...momentos de aprendizagem motivadora, como as aulas, em que tudo pode ser discutido...”</p>
		<p>AE12 “...poderão ser aulas, se o professor conseguir trazer o que vemos para a discussão, o que é motivante...”</p>
		<p>Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?</p>
		<p>AP4 “Também temos a possibilidade de contactar com realidades e conhecimentos que vão para além do que é suposto numa disciplina “normal”...”</p>
		<p>AP7 “...ficamos com mais conhecimento, indo para além do académico, pois quando visitamos algo, tudo é novidade, não apenas museus ou arte...”</p>
		<p>AE3 “..., dado que relacionamos esse conhecimento com as coisas que acontecem mesmo à nossa volta.”</p>
		<p>AE6 “Em termos de língua é mais fácil perceber na visita algumas questões, mesmo expressões que não estudamos na sala...”</p>
		<p>AE11 “A visita é também uma oportunidade para refletir sobre as matérias com assuntos fora do âmbito da escola...”</p>
		<p>Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?</p>
		<p>AP2 “Pretendo ter contacto com a realidade, com novas experiências que não sejam apenas escolares...”</p>
		<p>AP4 “...excelente oportunidade para sair da escola e sentir o conhecimento e a cultura no seu sentido global, não apenas a matéria para o exame.”</p>
		<p>AP5</p>

		<p>“Tenho também como expectativa ter a oportunidade de contactar com lugares e pessoas que de outro modo não seria possível...”</p>
		<p>AP9 “..., também espero ir a lugar e viver situações mais motivantes e enriquecedoras...”</p>
		<p>AP10 “... e tentar perceber a realidade de um modo mais prático, motivante e próximo...”</p>
		<p>AE1 “...vejo também um complemento às aulas, pois uma visita de estudo aborda muitas vezes matérias que as aulas não fazem...”</p>
		<p>AE2 “...é também uma oportunidade de sair da sala de aula para estar mais próximo das coisas a acontecer...”</p>
		<p>AE3 “..., gosto sempre de sentir as experiências que as visitas nos dão, pois podemos sempre aprender com elas...”</p>
		<p>AE6 “... muitas das vezes devemos ver uma visita de estudo como preparação para o futuro, não somente académico, mas também profissional, pois podemos emigrar...”</p>
		<p>AE10 “Outra expectativa que tenho com as visitas é sair da escola para falar com pessoas que nos podem ensinar pela sua experiência ou idade...”</p>
		<p>AE11 “..., considero também que uma visita de estudo deve dar aos seus participantes mais do que conteúdos da escola...”</p>
		<p>Questionário <i>in tempus</i></p>
		<p>Questão n.º 10 A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?</p>
		<p>AP3 “...claramente, porque esta visita de estudo está a aproveitar-se cada momento para aprendermos...”</p>
		<p>AP7 “... recomendaria também porque podemos compreender também a maneira de viver de um espanhol...”</p>
		<p>AP8 “, penso que está a ser muito interessantes a visita porque visitar um mercado municipal também é importante para mostrar a realidade das pessoas...”</p>

		<p>AE2 “Penso que qualquer pessoa gostaria de participar nunca visita assim, porque é uma oportunidade de sentir a cidade viva, sem ser apenas museus...”</p>
		<p>AE5 “Sem dúvida que recomendaria também porque conseguimos perceber o que está à nossa volta. O nosso estudo está para além do espanhol...”</p>
		<p>AE6 “... está a ser muito interessante e penso que receber o que significa <i>callejero</i>...”</p>
		<p>Questionário <i>a posteriori</i></p>
		<p>Questão n.º 8 Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?</p>
		<p>AP2 “...a rua também é um ótimo local de discussão e de oportunidade de comunicação com quem passa, testando os nossos conhecimentos... Além disso, estivemos lá, a fazer parte do que víamos...”</p>
		<p>AP4 “...além disso é um laboratório de observação da realidade...”</p>
		<p>AP5 “considero que a rua é mais do que isso... é um modo de abordar as pessoas a viver, falando e aprendendo com elas...”</p>
		<p>AP6 “Também é interessante perceber a rua como um laboratório de vida, pois foi aí que estivemos a analisar as pessoas com os poemas... estivemos nos sítios, não a ver uma fotografia...”</p>
		<p>AP7 “... a rua é um laboratório para analisar as pessoas, as praças as esplanadas, os cafés, pois dizem-nos como somos como povo...”</p>
		<p>AP8 “...o facto de termos sido abordados na Praça do Comércio pelo rapaz a vender droga proporcionou que falássemos sobre o tema...”</p>
		<p>AP9 “...a rua é laboratório como metáfora dos nossos comportamentos e da própria realidade. É na rua que tudo se passa e é para ela que temos de estar preparados...”</p>
		<p>AE2 “O termos andado na rua e visitado os bares foi muito importante para percebermos a cultura espanhola...”</p>

		<p>AE3 “Nunca pensei que pudéssemos estar numa praça a olhar com o objetivo de analisar as pessoas a atravessar e sentar-se. Foi um exercício interessante...”</p>
		<p>AE4 “Termos estado em Salamanca, nas ruas, nas igrejas foi muito importante para perceber a cultura espanhola, e para entendermos o que é ser-se espanhol...”</p>
		<p>AE7 “...andar pelas ruas de Salamanca a várias horas do dia, à noite, de manhã, à tarde, percebermos como as pessoas as usam para viver...”</p>
		<p>AE10 “perceber a rua como sítio vivo, como fonte de ação... as pessoas reais vivem aí...”</p>
		<p>Questão n.º 11 Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?</p>
		<p>AP3 “...o modo normal como o professor tratou da questão na Praça do Comércio foi importante, pois serviu como debate e consciencialização da realidade...”</p>
		<p>AP6 “...o ambiente vivido leva-nos a aprender muito mais do que conteúdos ou matérias para o exame...”</p>
		<p>AE7 “...é uma sensação interessante estar a ver as pessoas a passar, analisando-as...”</p>
		<p>AE10 “...a maneira de explicar é interessante, pois nunca tinha pensado que uma tasca fosse um lugar que interessava numa visita de estudo...”</p>

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.4. Compreensão das visitas de estudo como momentos de interseção entre a Vida e os conteúdos	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 11 Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?
		AP2 “...é uma aula no terreno...”
		AP4 “...compreendemos os conteúdos estando lá...”
		AP7

	escolares	"..., sendo uma aula prática nos lugares que estudamos..."
	AP10	"é basicamente uma aula para ver como a realidade é tal qual como ela é..."
	AE1	"...as visitas são para mim como aulas mais emocionantes e mais reais..."
	AE5	"...conseguimos absorver tudo com mais emoção na primeira pessoa..."
	AE6	"...podemos aprender na visita de estudo como nas aulas, vários conteúdos ao mesmo tempo, nos próprios sítios..."
	AE10	"..., porque estamos a ter aulas de um modo global nos locais..."
		Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?
	AP3	"...são sempre muito práticas, levando-nos a entender o que nos rodeia"
	AP6	"...são um complemento das próprias aulas..."
	AP8	"...os autores ficam mais vivos, mais próximos..."
	AP9	"...as visitas dão vida aos conteúdos..."
	AE5	"...podemos "tocar" nos matérias..."
	AE8	"...também enriquece porque são como aulas práticas..."
	AE10	"...tudo fica mais vivo, mais fácil de entender..."
		Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?
	AP1	"...contactar com realidades que podem ser úteis no futuro..."
	AP3	"...perceber na prática alguns conteúdos trabalhados na sala de aula..."
	AP4	"...contactar com novas pessoas e novas realidades..."
AP5	"...motivar-me para o estudo através de coisas que	

		não conheço e posso experienciar...”
		AP6 “...perceber o que estudo nas aulas...”
		AP7 “...ver alguns monumentos que estudamos...”
		AE1 “...contactar com novas pessoas e novas realidades...”
		AE2 “poder visitar sítios que contribuam para a minha formação no futuro...”
		AE4 “...participo também para poder ver na realidade como certas coisas que estudamos são de facto...”
		AE5 “...não podemos deixar passar a oportunidade de ver a realidade que estudamos nos livros...”
		AE9 “...ir a locais importantes que em situação normal não é tal fácil visitar ou que se fosse sozinho não os veria do mesmo modo...”
		AE10 “...ter em contacto com a realidade...”
		AE11 “...ver conteúdos na prática...”
		Questionário <i>in tempus</i>
		Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?
		AP1 “o método do professor Matias foi positivo na explicação dos elementos filosóficos de Fernando Pessoa presentes na Quinta...”
		AP1 “...foi muito positiva ver os textos filosóficos explicados pelo professor com os próprios edifícios e construções..”
		AP2 “...ver o professor Matias a dar vida aos textos que estudamos a cada passo da Quinta, vendo que houve alguém a viver mesmo na Quinta. Tornou os poemas vivos, dando para os sentir...”
		AP3 “...outro aspeto positivo foi sentir a filosofia muito presente nos elementos físicos da Quinta da Regaleira, através do método... conseguia-se sentir-se em nós os textos...”
		AP5 “Considero também que o modo como percorremos a Quinta deu para sentir a filosofia esotérica, tão

		presente nos textos da <i>Mensagem</i> , tornando os poemas reais...”
		AP7 “...ao mesmo tempo o professor explicava, os poemas iam-se construindo na nossa imagem com os elementos da Quinta... Esta maneira de visitar é importante para que vejamos a Literatura perto de nós...”
		AE2 “...uma explicação que nos levou a ver a vida de todos os dias e a conteúdos filosóficos que se tocam...”
		AE4 “...a filosofia a religião e o nosso quotidiano ver conteúdos na prática...”
		AE10 “...interessante perceber como a Filosofia está presente na vida quotidiana das pessoas...”
		Questão n.º 7 Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?
		AP1 “...bastante, porque fiquei maravilhado com um espaço que parece totalmente impossível de alguém ter realmente aí vivido...”
		AP2 “...fiquei encantada com um lugar tão bonito construído como se fosse um verdadeiro cenário literário mas para viver normalmente...”
		AP3 “...espetacular visitar uma Quinta onde realmente alguém viveu com literatura...”
		AP5 “...visitar uma mansão maçónica onde habitou uma família...”
		AP6 “...emocionante sentir a realidade da casa de António Augusto...”
		AP8 “...muito bonito ver a literatura viva numa casa para viver, onde toda a <i>Mensagem</i> está presente...”
		AE4 “...gostei muito de falar com espanhóis que encontrei na rua...”
		AE5 “...foi muito importante perceber que o espanhol que sei já é suficiente para comunicar...”
		AE7 “...muito bom ter estado a falar mesmo com espanhóis (...) conseguir comunicar com o que aprendi nas aulas...”

		AE8 “...ir às lojas e aos restaurantes e ser entendido... ganhei ainda mais conteúdos...”
		AE10 “...superou a minha ideia de viagem, porque fomos acompanhados às lojas e tirámos as dúvidas linguísticas logo a seguir...”
		AE11 “...houve momentos de comunicação na rua que pareciam aulas verdadeiras...”
		AE12 “..., também apreciei muito ter estado com pessoas no mercado, falando comigo, para eu ter consciência do que sei de espanhol...”
		Questionário <i>a posteriori</i>
		Questão n.º 8 Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?
		AP1 “...na rua pomos em prática o que estudamos...”
		AP2 “...é uma oportunidade de ver os textos na realidade...”
		AP4 “...os conteúdos das aulas na rua ganham outra dinâmica...”
		AP5 “..., também considero que o contacto com a realidade faz com que percebamos os conteúdos melhor...”
		AP6 “...só conseguiremos entender a rua se tivermos alguns conhecimento anteriores, e esse vêm das escola e das aulas...”
		AP7 “...estamos bem de perto com a realidade, sentindo o que estudamos de um modo mais próximo...”
		AP8 “...a rua permite que ativemos os conhecimentos em prática que estudamos nas aulas...”
		AP9 “...contactamos com a realidade, e obriga-nos a utilizar o conhecimento que temos aprendido...”
		AE2 “.....”
		AE5 “...oportunidade de contactar com a realidade e de testarmos os conhecimentos da escola...”
		AE8

		<p>“...serve para vivenciar as matérias das várias disciplinas...”</p>
		<p>AE11 “...também com o contacto que temos da rua vemos os assuntos escolares a ter pertinência. Vemos a realidade como é...”</p>
		<p>AE12 “...estamos na rua, estamos no que é verdade, sem almofadas...”</p>
		<p>Questão n.º 10 No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?</p>
		<p>AP1 “...a forma que o professor implementou de explicação sempre a cruzar as matérias e a vida...”</p>
		<p>AP2 “..., também o modo de explicar que unia a realidade e várias teorias científicas...”</p>
		<p>AP2 “...o modo que o professor Matias conseguia misturar todos os elementos, as disciplinas e o que estávamos a ver...”</p>
		<p>AP4 “...a visita não era de Português, porque estávamos a ser sempre “bombardeados” com várias disciplinas...”</p>
		<p>AP5 “...tudo o que víamos podia ser um motivo de análise, e de várias formas...”</p>
		<p>AP6 “...o processo de explicação do professor que ia para além da disciplina do português, para sentirmos o que víamos...”</p>
		<p>AP7 “...foi muito emocionante estamos no mesmo café onde Pessoa esteve e aí falamos de literatura e de filosofia no meio da rua...”</p>
		<p>AP8 “...praticamente não nos sentimos com aborrecidos, mas muito cansados, porque o professor não nos deixava nunca parar de pensar em tudo o que estávamos a ver...”</p>
		<p>AP9 “...a forma de visitar do professor, sempre de mochila, sempre a dizer-nos que fotografias tirar, a vir connosco, a parar no meio da rua para falar dos poemas...”</p>
		<p>AP10 “...o professor Matias deu-nos outra perspetiva da</p>

		realidade, obrigando-nos a nunca parar de analisar as coisas, mesmo que fosse conhecidas, porque queria que as víssemos de vários pontos de vista...”
		AE1 “...ir a Salamanca foi diferente, a rua foi vista por nós, com literatura e filosofia...”
		AE4 “...conseguimos estar nos locais, sentir os locais, ouvíamos as pedras a falar, como nos alertou o professor...”
		AE6 “...a rua foi-me mostrada como algo que não é para andar mas para analisar, até para admirar... o professor deu-nos essa perspetiva de a ver com várias disciplinas...”
		AE7 “...a análise do professor foi diferente, não havia muita falta de atenção, porque as coisas eram interessantes, eram curiosas porque havia novidade na forma de ver...”
		AE9 “...todo era importante, porque a forma de explicar do professor obrigava-nos a buscar vários conhecimentos para interpretar o que víamos...”
		AE10 “...foi interessante porque tomei consciência de que até para ver uma catedral tenho de estar em boa forma física, porque o ritmo do professor era forte... levou-nos a ver a rua...”
		AE11 “...nunca páramos de andar pelas ruas e pelos monumentos tendo sempre a literatura, a filosofia e a história como ferramentas...”

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.1. Aprendizagem de conteúdos	C.1.5. Relação dialógica entre a <i>theoria</i> e a <i>praxis</i>	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 11 Considera que a visita de estudo é uma atividade comparável a uma aula? Porquê?
		AP2 “...é uma aula no terreno...”
		AP4 “...compreendemos os conteúdos estando lá...”
		AP5

		“...é uma atividade motivante onde vemos na prática o que estudamos... estamos acompanhados pelos professores”
		AP7 “..., sendo uma aula prática nos lugares que estudamos...”
		AP8 “...um momento de estudo prático...”
		AP10 “é basicamente uma aula para ver como a realidade é tal qual como ela é...”
		AE1 “...as visitas são para mim como aulas mais emocionantes e mais reais...”
		AE2 “...é uma aula em que lidamos com os conteúdos na prática...”
		AE5 “...conseguimos absorver tudo com mais emoção na primeira pessoa...”
		AE6 “...podemos aprender na visita de estudo como nas aulas, vários conteúdos ao mesmo tempo, nos próprios sítios...”
		AE7 “...as visitas são aulas mais práticas do que na escola...”
		AE10 “..., porque estamos a ter aulas de um modo global nos locais...”
		AE11 “...podemos dizer que são como aulas mas mais práticas do que as normais...”
		Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?
		AP1 “...enriquece de um modo prático, dando pragmatismo aos conceitos que estudamos...”
		AP2 “...o conhecimento fica mais definido, mais prático...”
		AP3 “...conseguimos perceber melhor através dos exemplos concretos...”
		AP4 “Também temos a possibilidade de contactar com realidades e conhecimentos que vão para além do que é suposto numa disciplina “normal”...”
		A5

		<p>“...o nosso conhecimento fica mais rico, pois temos exemplos mais práticos do que se aborda...”</p>
		<p>AP7 “...ficamos com mais conhecimento, indo para além do académico, pois quando visitamos algo, tudo é novidade, não apenas museus ou arte...”</p>
		<p>AP8 “...penso também que fazer visitas de estudo contribui para que vejamos o conhecimento de um modo mais prático, com exemplos práticos...”</p>
		<p>AP10 “Penso que as visitas de estudo fazem com que assimilamos melhor as matérias, pois vemos as coisas diante nós...”</p>
		<p>AE1 “Dependendo dos conteúdos, as visitas de estudo fazem sempre com que vejamos e entendamos melhor o que trabalhamos nas aulas...”</p>
		<p>A2 “Na minha opinião, penso que as visitas são mais práticas do que as aulas, o que faz que entendamos bem as matérias...”</p>
		<p>AE3 “..., dado que relacionamos esse conhecimento com as coisas que acontecem mesmo à nossa volta.”</p>
		<p>AE6 “Em termos de língua é mais fácil perceber na visita algumas questões, mesmo expressões que não estudamos na sala...”</p>
		<p>A7 “as visitas só podem enriquecer o que estudamos, porque elas são sempre muito práticas e entusiasmantes...”</p>
		<p>AE9 “..., sendo também um momento interessante prático, como se estivéssemos a ver as coisas a acontecer na realidade...”</p>
		<p>AE11 “A visita é também uma oportunidade para refletir sobre as matérias com assuntos fora do âmbito da escola...”</p>
		<p>Questão n.º 14 Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?</p>
		<p>AP1 “...contactar com novas pessoas e novas realidades...”</p>
		<p>AP3 “...fazer visitas com tempo e para estar nos sítios com calma, para ver as coisas na prática...”</p>
		<p>AP5</p>

		<p>“...conseguir criar momentos em que víssemos na prática o que estamos a estudar...”</p>
		<p>AP9 “...tentar ao máximo estabelecer relações entre as várias matérias e os espaços que vamos visitar, para perceber melhor na prática os conteúdos...”</p>
		<p>AP10 “...tentar ao máximo criar ligações dos conteúdos com os espaços a ver...”</p>
		<p>AE2 “Se tivesse de organizar uma visita de estudo, gostaria que fosse muito prática, tentando conjugar o que damos nas aulas com o que fôssemos visitar...”</p>
		<p>AE4 “...tentar ao máximo ser prática, para que ganhasse com isso mais conteúdos...”</p>
		<p>AE5 “As visitas de estudo devem ser realistas, irmos aos sítios para entender o que estudamos...”</p>
		<p>AE6 “Penso que as visitas devem ser práticas, porque com os exemplos entendemos melhor as matérias e aprendemos ainda mais...”</p>
		<p>AE9 “...ir ao prático das questões, das matérias...”</p>
		<p>AE10 “...deveríamos ter momentos de experimentação, para sentir as matérias que trabalhamos na escola...”</p>
		<p>AE11 “...ver conteúdos na prática...”</p>
		<p>Questionário <i>in tempus</i></p>
		<p>Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?</p>
		<p>AP2 “..., além disso o professor tentou sempre fazer um paralelo entre o que tínhamos aprendido teoricamente com o que estávamos a visitar...”</p>
		<p>AP4 “...a maneira como o professor foi trazendo os conteúdos das aulas e das sessões para a explicação dos monumentos...”</p>
		<p>AP6 “...o professor fez sempre o percurso chamando os nossos conhecimentos teóricos...”</p>
		<p>AE1 “..., como também apreciei que o professor nos fosse alertando para os aspetos mais teóricos da maçonaria presentes no Quinta...”</p>

		<p>AE5 “..., com toda a teoria do sebastianismo, o professor foi apresentando os poemas durante o percurso iniciático...”</p>
		<p>AE9 “...sempre da teoria para prática, o professor foi-nos explicando a dinâmica da <i>Mensagem</i> e do percurso da Quinta da Regaleira...”</p>
		<p>AE11 “...o professor muitas vezes partia das coisas em concreto para os conteúdos, assim como dos textos para as várias peças do jardim, as estátuas...”</p>
		<p>Questão n.º 9 Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?</p>
		<p>AP1 “...conseguimos ir mais além em muitos casos do que estudámos nas aulas, nomeadamente a parte da maçonaria e do templarismo...”</p>
		<p>AP3 “...analisámos elementos da obra e do autor que desconhecíamos, pois nas aulas trabalhamos as linhas gerais da <i>Mensagem</i> em comparação com <i>Os Lusíadas</i>...”</p>
		<p>AP4 “...com a visita à Estação do Rossio, e com painéis de Lima de Freitas podemos perceber melhor o objetivo da <i>Mensagem</i>...”</p>
		<p>AP6 “...estar sempre o professor a fazer uma ponte entre o que estudámos nas aulas e nas sessões com o que íamos vendo... esse método foi muito interessante...”</p>
		<p>Questão n.º 10 A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?</p>
		<p>AP “As teorias e os conteúdos mais difíceis de compreender são mais fáceis de perceber, porque vemos a acontecer, nas pinturas...”</p>
		<p>AE8 “Penso que conseguimos ver melhor os conteúdos, porque estamos a ver no terreno as coisas...”</p>
		<p>AE92 “..., porque as aulas parecem mais teóricas do que a visita, ainda que o professor esteja a falar dos mesmos assuntos...”</p>
		<p>Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos da disciplina, ou para o</p>

		desenvolvimento de competências?
		AP1 “Penso que estou mais capaz de conjugar a teoria dos textos com o que os lugares nos têm a comunicar...”
		AP4 “...ao nível do conhecimento, foi uma visita riquíssima, onde tivemos todos a oportunidade de um modo prático ver as teorias que estudamos...”
		AE2 “Na minha opinião, a visita deu-nos, como o professor Matias referiu, a capacidade de falarmos com as pedras...”
		AE6 “...trouxe-nos a oportunidade de testarmos na prática os nossos conhecimentos linguísticos..”

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.2. Desenvolvimento de competências	C.2.1. Interpretação do real	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?
		AP2 “..., porque podemos constatar no terreno o que aprendemos...”
		AP3 “Considero que enriquece bastante, porque discutimos e comentamos o que vemos...”
		AP5 “..., porque são momentos de experimentar algumas matérias que trabalhamos nas aulas...”
		AE1 “Na minha opinião, entendo as visitas como uma forma de vermos na prática o que estudamos, e de ganhar ainda mais conhecimento sobre a realidade...”
		AE4 “As visitas são uma oportunidade de enriquecer o conhecimento, porque podemos ver na realidade o que estudamos e comentar com quem está a explicar...”
		APE7 “..., além do mais, também podemos estar a ver e a falar sobre os assuntos, sem que isso seja menos considerado...”
		AE8 “...podemos ver as conteúdos de uma forma prática e

		tirar algumas dúvidas...”
		AE10 “...fazer uma visita é sempre irmos para o terreno para vermos a realidade, e para a discutir...”
		AE11 “...as matérias ficam mais presentes, podendo experimentar situações em que nas aulas é impossível... por isso podemos aprender mais...”
		Questão n.º 13 Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?
		AP1 “...ficamos com técnicas para compreender o que nos rodeia...”
		AP3 “...podemos olhar para onde estamos de um modo crítico e curioso...”
		AP4 “...as visitas de estudo de história ajuda-nos a explicar o desenvolvimento e evolução dos lugares...”
		AP9 “...também desenvolvemos competências para interpretar o meio onde estamos, através da história...”
		AE1 “...as visitas de estudo, como as de química ou geografia dando-nos a possibilidade de observar as implicações e consequências...”
		AE2 “...e desenvolve também formas de entendermos o meio onde estamos...”
		AE6 “...em disciplinas mais técnicas permite que os alunos consigam ver o funcionamento de fábricas...”
		AE7 “...desenvolve capacidades de atenção em relação aos elementos que fazem parte do mundo em que vivemos.”
		Questão n.º 14 Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê?
		AP1 “Também considero importantes atividades que nos façam interpretar os espaços...”
		AP5 “...visitar os espaços e conseguir entendê-los no que são...”
		AP10 “Penso que é importante termos alturas da visita para explicar os locais em que estamos, tentando ver aí elementos importantes...”

		AE7 “...irmos aos sítios com o objetivo de os perceber e não apenas de estar aí...”
		AE9 “...conseguirmos estabelecer contactos com as pessoas reais, com as profissões...”
		AE12 “...ter momentos em que conseguíssemos perceber os espaços...”
		Questionário <i>in tempus</i>
		Questão n.º 4 Que motivo(s) o/a levou(aram) a participar nesta visita de estudo?
		AP1 “Durante as sessões de literatura fiquei curiosa, porque o professor sempre disse que a Quinta estava construída com literatura...”
		AP2 “O programa da visita era muito interessante, e pareceu-me que a Quinta era um local digno de ser visitado...”
		AP3 “...ter a oportunidade de estar nos mesmos locais onde grandes escritores estiveram...”
		AP4 “...depois de ter contactado com as explicações sobre o esoterismo, tinha muita curiosidade de estar num sítio como a Quinta da Regaleira...”
		AP6 “...o principal interesse era estar num espaço como Sintra, terra de escritores e de românticos...”
		AP8 “...o espaço de Sintra é conhecido nos romances que li, e queria conhecê-lo por alguém que me o soubesse explicar...”
		AP10 “...no programa contemplava a visita ao Mosteiro dos Jerónimos e sempre quis compreender... os cafés onde estive pessoa assim como a Quinta...”
		AE1 “...o programa apresentado era muito interessante, onde um dos pontos de trabalho era o contacto com os locais...”
		AE5 “...a Visita estava projetada no programa para ser verdadeiramente uma experiência de sentir os sítios, e não um passeio...”
		AE6 “Ouvi os relatos dos colegas dos anos anteriores que referiram que as visitas a Espanhol na ESEQ eram

		diferentes...”
		AE7 “...queria estar nos sítios, sentir os lugares, tal como estava no programa enviado para os pais...”
		AE11 “...pela primeira vez a visita de Espanhol não foi só um passeio, pois tivemos que trabalhar como numa aula...”
		AE12 “...queria também compreender os espaços, o modo de estar num restaurante, saber como se trabalha num biblioteca...”
		Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?
		AP3 “...a organização da visita, que estudou os momentos de pausa para observar...”
		AP4 “...um dos elementos interessantes foi as pausas previstas para interpretar os espaços...”
		AP6 “...também considero positivo a organização da visita, que tinha construídos antecipadamente momentos próprios para comentar o que víamos...”
		AE2 “...acho interessante o facto de no programa estarem previstos horas para visitarmos as praças, para as vermos de propósito...”
		AE4 “...o método o professor que nos guiava era curioso porque nos convidava a dar a noção opinião sobre o que víamos... não era só uma aula de exposição...”
		AE6 “A visita tinha como ponto positivo também os momentos específicos para visitarmos os restaurantes e as praças, para que as pudéssemos ver com clientes e os ouvíssemos...”
		AE9 “O professor Matias tinha um modo de interpretar os locais que nos obrigava a pensar de várias formas...”
		AE10 “..., o facto de termos previstos alguns momentos para parar nas praças para observar com a ajuda de várias disciplinas...”
		Questão n.º 7 Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?
		AP4 “...porque também aprendemos a ler o espaço e a compreendê-lo, como se fosse um texto...”

		AP8 “...aprendemos a ler os monumentos como um texto...”
		AE4 “Nunca pensei que uma praça fosse possível de ser lida e interpretada...”
		Questão n.º 8 Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?
		AP1 “...conseguimos compreender os lugares esotéricos, compreendendo as regras a que estão sujeitos...”
		AP3 “...ter técnicas para interpretar um jardim maçónico, percebendo a filosofia que está por trás...”
		AP4 “A visita de estudo trouxe a capacidade de conseguir ver o que não está para ser visto à primeira vista...”
		AE6 “perceber o interior das catedrais e das regras religiosas que as orientam...”
		AE4 “...compreender os espaços, as catedrais, as fachadas que pedem para ser lidas...”
		AE8 “...inclusivamente saber como se organizam as esplanadas numa praça, percebendo o modo como as pessoas se deslocam nos espaços...”
		Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?
		AP1 “...foi possível estar em contacto com os espaços, percebendo-os...”
		AP5 “...fizemos uma viagem no espaço e no tempo...”
		AP7 “...estivemos em espaços importantes, percebendo o seu interesse na história do país...”
		AE1 “A visita deu-nos a possibilidade de aprendermos mais sobre os locais, como são construídos e qual o seu objetivo...”
		AE2 “...esta atividade da visita trouxe a oportunidade de estar em contacto com as pessoas e com os sítios onde elas estão...”
		AE5 “...os restaurantes e as praças, para falar com espanhóis e pormos em prática os nossos

		conhecimentos de espanhol...”
		AE8 “...muito interessante termos visitado a biblioteca e a universidade, o que deu para perceber a importância que teve na cidade até aos dias de hoje...”
		AE10 “...estivemos nos locais, começando no monumento mais antigo da cidade, terminando no sítio mais movimento para onde vão as pessoas de Salamanca e os turistas... ver a história da cidade nos monumentos...”
		AE12 “..., o que deu para compreender a evolução da cidade desde a sua fundação até aos dias de hoje...”
		Questionário <i>a posteriori</i>
		Questão n.º 8 Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?
		AP3 “...permite-nos compreender o espaço como lugar de cultura...”
		AP5 “...implica que vejamos a rua como se fosse um quase um texto para interpretar...”
		AP6 “...dá-nos a experiência de outras formas de ser e de estar...”
		AE2 “...compreendemos melhor a cultura espanhola que para nós é um pouco diferente...”
		AE7 “..., obrigando-nos a estar mais atentos e a avaliar melhor os elementos culturais...”
		AE9 “...vemos coisas diferentes a que não estamos habituados...”
		AE12 “...fora da sala de aula entendemos melhor a língua e a cultura que estudamos...”
		Questão n.º 9 Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?
		AP6 “Penso que consigo compreender melhor um espaço e o que simboliza...”
		AE4 “...ganhei capacidade de interpretação dos espaços...”
		AE8 “...e também consigo explicar e compreender a lógica das ruas, devendo para isso perceber a realidade em

		conjunto...”
		AE9 “...e perceber os espaços exteriores como lugar de filosofia e história...”
		Questão n.º 11 Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?
		AP1 “...para nos dar a consciência que temos de dar importância ao mundo lá fora...”
		AP4 “...explicando que a Vida e os ensinamentos está nas coisas e não só nos livros...”
		AP8 “...recomendo também, porque ficamos com a noção de que aprendemos a observar melhor o que nos rodeia, tendo consciência dele...”
		AE2 “...para ter ferramentas de interpretação da realidade...”

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.2. Desenvolvimento de competências	C.2.2. Interpretação do Outro	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 13 Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?
		AP4 “...contactar com outras pessoas...”
		AP6 “...tentar compreender quem se visita...”
		AP7 “Penso que saber perceber as reações das pessoas é também importante.”
		AE10 “Será importante perceber o que é que é ser espanhol, como aprendemos na parte cultural...”
		AE10 “...saber perceber o que é ser espanhol, por exemplo.”
		AE10 “...compreender a cultura de quem visitamos...”
		AE10 “..., além disso é importante tentar entender o outro no mundo em que se insere.”
		Questão n.º 14 Se tivesse que organizar uma visita de estudo, que elementos privilegiaria? Porquê? Porquê?
		AP1

		“...contactar com as pessoas...”
		AP4 “...falar com pessoas que possam contar algum elemento interessante...”
		AE1 “...falar com as pessoas para conhecer o seu modo de vida...”
		AE4 “...ver a cultura das outros povos...”
		AE9 “...tentar entender a cultura de quem vamos visitar...”
		Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?
		AP4 “...tentar sempre entrar em contacto com as pessoas...”
		AP6 “...conseguir também perceber a cultura e os modos de estar das pessoas que estão nos locais que visitamos...”
		AP9 “...conhecer um pouco mais os locais...”
		AE2 “...se as visitas forem ao estrangeiro, conhecer os hábitos e maneiras de estar...”
		AE 3 “...conseguir comunicar na língua do país que vamos visitar para conhecer as pessoas...”
		AE6 “Uma das ambições que normalmente tenho é de querer ou conseguir falar com alguém do terra que visitamos...”
		AE11 “...falar com pessoas, sobretudo se for num país estrangeiro...”
		Questionário <i>in tempus</i>
		Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?
		AE1 “...muito interessante termos falado com pessoas no mercado...”
		AE3 “...quando parámos na Plaza Mayor falamos com alguns estudantes da universidade...”
		AE4 “...consegui falar sem dificuldades em espanhol nas lojas...”
		AE5 “...no mercado de Salamanca foi interessante falar

		com as pessoas do talho e do café...”
		AE6 “...comunicar com as pessoas em espanhol na Praça...”
		AE8 “...falar em espanhol com as pessoas na rua...”
		AE10 “...não ter receio em falar com as pessoas, sem ter medo de errar...”
		AE11 “...muito engraçado o facto de o professor nos proibir de falar em portunhol para praticar o que aprendemos nas aulas para comunicar...”
		Questão n.º 7 Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?
		AP2 “...consequimos observar as pessoas na Rua Augusta, nas suas atividades artísticas...”
		AP4 “...a interpretação e o conhecimento do eu, a sua descoberta iniciática...”
		AP7 “Muito importante a viagem que se fez ao interior do eu, através dos vários poços na Quinta...”
		AP8 “...ver toda a movimentação de pessoas na Estação do Rossio e na Baixa Pombalina, tentar perceber as pessoas que por aí andavam...”
		AP9 “...tentar perceber a figura de António Carvalho Monteiro e a construção do jardim...”
		AP10 “...compreender a faceta interior do ser humano no jardim iniciático e na <i>Mensagem</i> ...”
		Questão n.º 8 Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?
		AP1 “...conhecer a cidade de Lisboa...”
		AP2 “...visitar pela primeira vez a capital...”
		AP4 “...andar pela Baixa que não conhecia...”
		AP6 “..., além disso percorrer as ruas importantes como a rua Augusta e o Chiado...”
		AP8 “...conhecer a Praça do Comércio e o Chiado que não conhecia fisicamente...”
		AP9

		<p>“...andar pelas ruas mais importantes da cidade de Lisboa que só conhecia da televisão...”</p>
		<p>Questão n.º 10 A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?</p>
		<p>AP1 “...estamos nos cafés onde esteve Pessoa e Bocage...”</p>
		<p>AP3 “...muito interessante estarmos no Martinho d’Arcada, no Nicola e na Brasileira e ler aí os textos...”</p>
		<p>AP4 “...dar vida aos poetas e entrar nas mesmas portas por onde passaram Pessoa e Cesário Verde – emocionante ...”</p>
		<p>AP2 “...numa aula normal por mais fotografias que vejamos, não sentimos o mesmo que sentimos na Brasileira, onde Fernando Pessoa escreveu muitos textos...”</p>
		<p>AE2 “...o que significa ser espanhol...”</p>
		<p>AE7 “...estou a entender melhor a cultura espanhola, no modo de comer, de andar na rua...”</p>
		<p>AE8 “...consegue-se perceber melhor algumas questões que estudámos nas aulas sobre a cultura espanhola e sobre os espanhóis...”</p>
		<p>AE11 “...estamos a trabalhar outras matérias mais práticas como por exemplo o que o professor referiu como <i>pueblo callejero</i>...”</p>
		<p>AE12 “Com a visita, ganhei mais conhecimentos sobre a cultura espanhola...”</p>
		<p>Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?</p>
		<p>AE1 “...mais capacidades para me expressar em espanhol, para comunicar sem medo...”</p>
		<p>AE3 “...comunicar em espanhol, vendo que assim as pessoas mais facilmente falavam connosco...”</p>
		<p>AE6 “A visita fez-nos perder o medo e alguma vergonha de falar em espanhol facilitando a comunicação com as pessoas que conhecemos...”</p>

		<p>AE7 “Esta atividade possibilitou-nos momentos de comunicação com espanhóis... falamos com eles para perceber melhor a sua cultura...”</p>
		<p>AE11 “A visita também nos deu capacidades para comunicar sem medo com espanhóis...”</p>
		<p>Questionário <i>a posteriori</i></p>
		<p>Questão n.º 8 Considera que a “rua” pode ser um bom laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?</p>
		<p>AP1 “...onde podemos ver e observar as pessoas e a sua cultura...”</p>
		<p>AP2 “...a rua é o local onde estão as pessoas verdadeira e a literatura...”</p>
		<p>AP4 “É também na rua que podemos ver as pessoas a viver, sem encenações. É aí que as podemos compreender.”</p>
		<p>AP5 “A rua só pode ser vista como um laboratório porque possibilita-nos sentir as pessoas verdadeiras.”</p>
		<p>AP7 “...é na rua que conseguimos encontrar modos de observar as pessoas.”</p>
		<p>AP8 “...os poetas estavam nos cafés as escrever e não em bibliotecas, porque é nas ruas que estão a viver as pessoas...”</p>
		<p>AP9 “...a rua permite-nos contactar com as pessoas, no sua vida...”</p>
		<p>AP10 “...podemos dizer que na rua está a Vida tal como ela é, as pessoas tais como elas são... é aí que elas são verdadeiras...”</p>
		<p>AE1 “...a rua permite-nos ver as pessoas a viver.”</p>
		<p>AE2 “...a cultura popular e não só está muito presente na rua e temos de a perceber...”</p>
		<p>AE3 “...conseguimos ver na rua um espanhol a fazer as suas atividades e tarefas típicas...”</p>
		<p>AE6 “...só conseguiremos ver um espanhol a ser espanhol numa rua espanhola, por isso temos de vir às ruas</p>

		espanholas...”
		AE9 “...é um laboratório sem que as pessoas se sintam observadas, podemos fazer isso com muita descrição...”
		Questão n.º 5 Considera, ao ter participado na Visita de Estudo, que os conteúdos trabalhados em sala de aula ficaram mais ou menos claros? Porquê?
		AE1 “Conseguiu-se entender algumas expressões típicas do espanhol e as formas de estar num café ao balcão...”
		AE4 “Entendi melhor alguns hábitos de alimentação dos espanhóis.”
		AE5 “...perceber hábitos de alimentação como as tapas tão típicas de Espanha é mais fácil ver num restaurante típico espanhol.”
		AE10 “Estar em Espanha ajudou a compreender melhor a cultura espanhola, como por exemplo dos horários das lojas.”
		Questão n.º 10 No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?
		AE1 “...e esse método do professor fez com que refletíssemos sobre as pessoas, sobre o que comiam...”
		AE3 “O professor mostrou-nos a rua a vários momentos do dia, fazendo pensar sobre o movimento das pessoas, sobre o que fariam, para onde iriam, que pensariam...”
		AE4 “Apreciei também o método do professor, porque ao nos colocar no meio da praça a observar as pessoas fez-nos pensar sobre elas...”
		AE8 “Visitámos lugares com pessoas. Foi muito interessante visitar a biblioteca, para ver as pessoas a ler e a trabalhar.”
		AE10 “Vimos aulas da universidade, vimos as pessoas na biblioteca, na praça, porque o professor nos alertou para esses pormenores...”
		AE12 “...o professor mostrou-nos que a cidade é feita de

		<p>peças, porque quando visitámos a cidade pela noite sem ninguém, Salamanca não parecia igual...”</p>
--	--	--

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.2. Desenvolvimento de competências	C.2.3. Estabelecimento de relações com o Meio	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 12 Considera que a realização de visitas de estudo enriquece o conhecimento que tem sobre as matérias trabalhadas na sala de aula? Porquê?
		AP1 “...elas permitem que tenhamos mais contacto com a realidade e com o meio envolvente...”
		AP5 “...conhecemos melhor o contexto do que visitamos, pois nas aulas isso é impossível, porque o fazemos teoricamente...”
		AE3 “..., conseguimos também ter acesso a situações verdadeiras de comunicação, como nos restaurantes, ou nas lojas...”
		AE4 “...ao contrário das aulas, nas visitas de estudo ao estrangeiro somos mesmos postos à prova em termos linguísticos...”
		AE9 “...as aulas simulam situações, são artificiais, ao passo que na visita estamos a contactar com as situações verdadeiras...”
		Questão n.º 13 Que tipo de competências uma visita de estudo desenvolve nos alunos?
		AP3 “As visitas desenvolvem a capacidade de falar com as pessoas...”
		AP11 “...estar nos locais, percebê-los...”
		AP12 “...conseguir comunicar com as pessoas...”
		AE2 “...desenvolve capacidade de comunicação...”
		AE4 “...se a visita for no estrangeiro ela desenvolve competências de comunicação com as pessoas...”
		AE8 “...capacidade de utilizar uma língua estrangeira...”
		Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?

		AP4 “...tentar sempre entrar em contacto com as pessoas...”
		AP6 “...conseguir também perceber a cultura e os modos de estar das pessoas que estão nos locais que visitamos...”
		AP9 “...conhecer um pouco mais os locais...”
		AE2 “...se as visitas forem ao estrangeiro, conhecer os hábitos e maneiras de estar...”
		AE5 “...aprender um pouco sobre a cultura do lugar que visito...”
		AE11 “...falar com pessoas, sobretudo se for num país estrangeiro...”
		Questionário <i>in tempus</i>
		Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?
		AP2 “...a interpretação do percurso iniciático da Quinta da Regaleira...”
		AP3 “...a visita que fizemos à Igreja de São Domingos e à Estação do Rossio...”
		AP4 “...todo o circuito que fizemos na Baixa de Lisboa e a visita ao Mosteiro dos Jerónimos pelo exterior que nos permitiu vir os monumentos.....”
		AP7 “...o percurso da Quinta que foi desafiante para nós, porque tínhamos de estar sempre atentos e com método...”
		AP9 “...a passagem pela Baixa pombalina e toda a visita à Quinta da Regaleira que nos deixou alerta para o modo como vemos o espaço...”
		AE11 “...falar s”
		AE1 “Um dos aspetos positivos foi a passagem por vários espaços da vida quotidiana...”
		AE2 “...a visita a bares e restaurantes que nos permitiu utilizar o que aprendemos nas aulas...”
		AE3

		<p>“...fomos às lojas para comprar e para falar em espanhol...”</p>
		<p>AE5 “Também foi muito positivo estar na <i>Plaza Mayor</i> a tentar falar com as pessoas...”</p>
		<p>AE7 “...foi muito importante a passagem pelos restaurantes com os professores, que nos ajudaram a falar corretamente...”</p>
		<p>Questão n.º 7 Considera que a atividade foi ao encontro das suas expectativas? Porquê?)</p>
		<p>AP1 “...completamente, adorei o desafio da Quinta...”</p>
		<p>AP6 “...o contacto com os café onde os autores literários estiveram foi muito interessante para ver esses ambientes...”</p>
		<p>AP7 “...a viagem iniciática foi muito interessante para contactar com os texto e com o espaço em simultâneo...”</p>
		<p>AP9 “Gostei muito de ter estado na Quinta em Sintra...”</p>
		<p>AP10 “...foi bom termos estado na Brasileira, mas a Quinta da Regaleira superou as expectativas...”</p>
		<p>Questão n.º 9 Em que medida esta visita de estudo contribuiu para a compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula?</p>
		<p>AP2 “Ter estado no local onde Pessoa esteve contribuiu para perceber e dar um corpo aos textos literários...”</p>
		<p>AP3 “...a Quinta da Regaleira, os jardins contribuíram para perceber melhor a <i>Mensagem</i> e os conteúdos literários do esoterismo de Pessoa...”</p>
		<p>AP5 “...ler a <i>Mensagem</i> aqui na Quinta é muito mais interessante e motivador...”</p>
		<p>AP8 “...estar na Brasileira a ler a <i>Mensagem</i> foi emocionante... deu-nos uma grande emoção...”</p>
		<p>Questão n.º 10 A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?</p>
		<p>AE1 “...falamos com espanhóis, o que na sala de aula não é possível...”</p>

		AE2 “...apreciei muito termos falado com duas pessoas sobre a Plaza Mayor... isso na aula era impossível...”
		AE3 “...falar com as pessoas, sem medo, e disseram que nos entendiam perfeitamente...”
		AE5 “...com alunos da universidade que nos falaram sobre o hábito de se encontrarem debaixo do relógio do <i>ayuntamiento</i> ...”
		AE6 “...aprendemos a razão das pinturas nas paredes ao falarmos com um senhor...”
		AE8 “...o facto de termos falado com pessoas de Salamanca deu para nos explicar a tradição do doce típico...”
		Questão n.º 12 Qual o contributo destas atividades para a aquisição dos conteúdos lecionados na sala de aula, ou mesmo para a aquisição de novos conteúdos?
		AE1 “...percebemos melhor a evolução da universidade na Idade Média ao vermos a fachada...”
		AE3 “...gostei muito de analisar as catedrais, o que deu para perceber a sua evolução no tempo. Isto é importante para o que estamos a estudar a História...”
		AE4 “Consegui perceber melhor a importância das praças na dinâmica das cidades...”
		AE10 “A visita também contribui para perceber a construção de vias romanas e do caminho de Santiago...”
		Questionário <i>a posteriori</i>
		Questão n.º 4 Depois de ter participado na Visita de Estudo a Lisboa/Quinta da Regaleira organizada pela equipa de Professores da ESEQ, considera que aumentou ou diminuiu nos seus conhecimentos? Porquê?
		AP3 “Aumentei os meus conhecimentos, porque aprendi a interpretar os cafés literários...”
		AP3 “...também aprendi a visitar um jardim maçónico...”
		AP3 “...sei como enquadrar uma igreja no espaço cidadão...”
		Questão n.º 8 Considera que a “rua” pode ser um bom

		laboratório para o estudo de língua(s) e cultura(s)? Porquê?
		AP2 “...é na rua que vemos a realidade e a debatemos...”
		AP3 “...na rua estamos cara a cara com os elementos, podendo ser vistos e aprendidos...”
		AP7 “É claro que aí também podemos através do modo como estivemos na rua refletir sobre o que vemos...”
		AP9 “...e contribui para que estejamos mais atentos aos pormenores que também são cultura...”
		AE1 “O professor ao longo que íamos andando pelas ruas de Salamanca fez-nos refletir sobre a importância cultural do que víamos...”
		AE4 “...na rua vemos e pensamos sobre o que vemos em simultâneo...”
		AE6 “...nas ruas e nas praças, como fizemos com o professor Matias, podemos aprender e pensar sobre o que vemos...”
		AE11 “...é na rua que as coisas acontecem, que as pessoas falam, que as pessoas vivem. Ao observar isso podemos aprender bastante sobre a cultura do país...”
		Questão n.º 9 Em que áreas considera que enriqueceu o seu conhecimento? Porquê?
		AP1 “...ficamos mais atentos para observar as pessoas, percebendo melhor o conceito de cidadania...”
		AP4 “...retivemos a importância do que é ser cidadão na cidade e no mundo...”
		AP6 “...percebemos que todo o conhecimento é uma ferramenta para comunicar com os outros e para os percebermos e vivermos em sociedade...”
		AE9 “Fiquei mais rico na capacidade de olhar para o mundo e para os outros, compreendendo o que é viver numa sociedade estrangeira...”
		AE9 “...percebi também a necessidade de viver em sociedade e de compreender as outras pessoas que nos rodeiam...”

		AE9 “...olhar para as pessoas com dignidade em qualquer das situações...”
		Questão n.º 10 No seu entender, em que aspetos esta visita de estudo se distinguiu de outras atividades do género em que já participou?
		AP1 “...todos os espaços eram locais de cultura, desde uma ...”
		AP4 “...vimos literatura nos cafés, nas ruas, sempre com o professor a alertar para os pormenores que nos podiam escapar...”
		AP9 “...a visita estava organizada para que estivéssemos atentos para observar tudo em todo o lado, o que era cansativo mas muito motivador...”
		AE8 “Estávamos à-vontade mas não desleixados no meio das ruas para ver estátuas, edifícios e as pessoas...”
		AE9 “...estarmos sentados no meio da praça para ver e trabalhar...”
		Questão n.º 11 Depois desta visita de estudo, recomendaria aos seus colegas uma futura participação? Porquê?
		AP2 “...estivemos sempre próximos da realidade e da literatura...”
		AP5 “...foi interessante sentir que quase que fazíamos parte do que víamos...”
		AE4 “...estávamos nos espaços para os sentir e para os viver...”
		AE9 “Penso que qualquer aluno gostaria de sentir o que sentimos no meio da Praça a fazer parte dela...”

Categoria	Subcategoria	Respostas
C.3. Relações Humanas	C.3.1. Conhecimento / compreensão dos alunos pelos alunos	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 10 No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo? AP1 “...falta de disciplina...”

		AP6 “...mau comportamento dos alunos...”
		AP7 “...os professores não imporem a ordem com o mau comportamento dos alunos...”
		AP9 “...mau comportamento dos participantes...”
		AP10 “...comportamento desajustado dos alunos...”
		AE1 “...os alunos não se sabem comportar convenientemente...”
		AE2 “...mau comportamento dos alunos...”
		AE3 “...falta de ordem e educação...”
		AE4 “...falta de disciplina dos alunos...”
		AE6 “Os professores nem sempre querem saber do comportamento dos alunos...”
		AE8 “...falta de educação e de saber estar...”
		AE10 “...as regras de educação não são cumpridas...”
		AE11 “...falta de disciplina dos alunos...”
		AE12 “...os participantes não se sabem comportar dignamente...”
		Questão n.º 15 Quando vai a uma visita de estudo, que tipo de expectativas tem?
		AP1 “...conviver com os colegas, professores de turmas diferentes...”
		AP3 “...divertir-me com os meus colegas...”
		AP4 “...passar bons momentos divertidos com os meus amigos e se possível com os professores...”
		AP5 “...divertir-me com os meus amigos participantes...”
		AP6 “...conhecer pessoas das outras turmas e outros professores...”
		AE4 “...conviver e divertir-me, para conhecer melhor os meus colegas..”
		AE7

		<p>“...conviver com quem participa, professores e colegas...”</p>
		<p>AE9 “...divertir-me com toda a gente...”</p>
		<p>AE10 “...partilhar bons momentos...”</p>
		<p>AE12 “...conhecer melhor as pessoas...”</p>
		<p>Questionário <i>in tempus</i></p>
		<p>Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?</p>
		<p>AE1 “...conheci colegas de outras turmas que não tinha grande ligação através do trabalho de grupo do professor...”</p>
		<p>AE12 “...conviver em grupo à medida que íamos fazendo as visitas...”</p>
		<p>AE8 “...termos tido tempo para ir à aventura pela cidade com os nossos colegas...”</p>
		<p>A9 “...os professores obrigaram-nos a andar sempre em grupo o que foi positivo para a nossa segurança... assim ficámos mais próximos...”</p>
		<p>Questão n.º 8 Na sua opinião, o que é que esta visita de estudo lhe trouxe?</p>
		<p>AP1 “...partilhámos saberes e opiniões com os colegas de ciências...”</p>
		<p>AP5 “...tivemos a oportunidade de mostrar aos alunos de ciência que as humanidades são complexas e difíceis...”</p>
		<p>AP6 “...foi interessante falar com os alunos de ciências e perceber que eles consideravam que estas matérias também eram difíceis...”</p>
		<p>AP8 “Senti-me com muito orgulho de estudar literatura, e mostrar a dificuldade aos colegas de ciências...”</p>
		<p>AP9 “Esta visita foi um momento de motivação para continuar a estudar literatura sem arrependimento... os colegas de ciências ficaram surpreendidos com o que estudamos...”</p>
		<p>Questão n.º 10 A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita</p>

		de estudo?
		AE1 “...tivemos muito espírito de grupo durante a visita...”
		AE5 “...convivemos, trabalhamos divertimo-nos sem ter sentido que isso era uma perturbação...”
		AE6 “...ninguém perturbou as atividades, mesmo estando na rua a trabalhar...”
		AE8 “...o professor nunca nos deixou estar desatentos e queria que cooperássemos entre todos...”
		Questão n.º 11 A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?
		AE1 “Claro que sim, porque nos divertimos imenso...”
		AE2 “...aprendemos em convívio e diversão...”
		AE3 “Penso que toda a gente queria experimentar essa sensação de divertimento enquanto trabalhamos...”
		AE5 “...fazemos amigos novos...”
		AE6 “...estamos a visitar a cidade com os nossos amigos...”
		AE8 “É muito divertido...”
		AE10 “...conhecemos melhor com quem estamos...”
		AE11 “...são aulas de boa disposição...”
		Questionário a posteriori
		Questão n.º 6 Por ter participado na Visita de Estudo, julga que ficou a conhecer melhor os seus colegas? Porquê?
		AP1 “Ficámos a conhecer melhor os nossos colegas, com as suas características...”
		AP2 “Claro que sim, porque somos o que somos sem filtros...”
		AP3 “...mostramos o que somos...”
		AP4 “...ficamos a conhecer melhor os nossos amigos...”
		AP5 “...formamos uma equipa em camaradagem, dando-nos a conhecer...”

		AP6 “...houve muita partilha e companheirismo, porque nos ajudámos uns aos outros...”
		AP7 “...fazemos amigos novos e conhecemos melhor os amigos da nossa turma...”
		AP8 “...partilhamos muito momentos e com isso percebemos melhor os colegas...”
		AP9 “...conhecemo-nos nos nossos limites e nos nossos gostos...”
		AP10 “...é o espírito de equipa que nos obriga a conhecer cada um melhor..”
		AE1 “Todos nós nos damos a conhecer com a visita, porque estamos muito tempo juntos...”
		AE2 “...com o convívio toda a gente se conhece melhor..”
		AE3 “Divertimo-nos e estamos mais recetivos para conviver, por isso damo-nos a conhecer mais facilmente...”
		AE4 “Conhecemos melhor as pessoas porque estamos num espírito descontraído...”
		AE5 “Os colegas e cada um de nós ficamos mais abertos para o diálogo, sem medos nem barreiras...”
		AE6 “...há espírito de camaradagem porque começamos a conhecer melhor toda a gente...”
		AE7 “...conhecemos pessoas novas e conhecemos melhor os colegas da turma..”
		AE8 “...a partilha de momentos, de almoço de jantar é muito importante para nos conhecermos...”
		AE9 “...toda a gente começa a falar e a partilhar...”
		AE10 “...conhecemos as pessoas com quem vamos...”
		AE11 “...divertimo-nos e ficamos a conhecermo-nos melhor...”
		AE12 “Ficamos a conhecer melhor os colegas porque

		estamos mais descontraídos e à-vontade na visita...”
--	--	--

Categoria	Subcategori a	Respostas
C.3. Relações Humanas	C.3.2. Conhecimento / compreensão dos professores pelos alunos	Questionário <i>a priori</i>
		Questão n.º 10 No seu entender, que aspetos são mais problemáticos nas visitas de estudo?
		AP3 “...a falta de organização das atividades pelos professores...”
		AP7 “...os professores não impõem a ordem com o mau comportamento dos alunos...”
		AE6 “Os professores nem sempre querem saber do comportamento dos alunos...”
		AE10 “Os professores por vezes não organizam as visitas convenientemente...”
		Questionário <i>in tempus</i>
		Questão n.º 5 Em termos de organização, que elementos considera positivos nesta visita de estudo?
		AP1 “...bom ambiente com os professores que nos acompanharam...”
		AP1 “...a forma de trabalhar do professor era muito motivante para todos nós...”
		AE1 “...o professor Matias dava-nos sempre força para caminhar, mesmo quando estávamos cansados...”
		AE3 “...os professores motivaram-nos sempre para andar e conhecer...”
		AE8 “...considero também interessante o almoço com os professores, que nos explicaram as comidas e nos incentivaram a pedir...”
		AE11 “...os professores vieram connosco às compras para nos ajudar a comunicar...”
		Questão n.º 10 A partir da visita de estudo em que, neste momento, está a participar, que diferenças pode indicar entre uma aula em sala de aula e as atividades desta visita de estudo?
		AP5

		“...foi muito mais dinâmico do que uma aula normal...”
		AP8 “...os professores estavam mais animados e muito mais próximos de nós...”
		AP10 “...tudo era mais divertido, com os professores mais alegres e próximos...”
		AE2 “...mais dinâmicos, com o professor com grande energia...”
		AE9 “...mais alegria entre nós e os professores...”
		AE10 “...movimentado e dinâmicos, sobretudo com os professores a estarem muito próximos de nós...”
		AE12 “...mais descontração dos professores, fazendo com que estivéssemos até mais atentos...”
		Questão n.º 11 A partir da experiência que está a viver, recomendaria aos seus colegas participar em atividades deste género? Porquê?
		AP1 “...está a ser um momento de grande divertimento...”
		AP3 “...todos estamos em verdadeiro companheirismo...”
		AP5 “...respira-se alegria com toda a gente que participa...”
		AP10 “...muito dinamismo entre todos...”
		AE1 “...nunca parámos, com muita alegria à mistura...”
		A5 “...grande companheirismo e emoção...”
		AE7 “...estamos todos num bom ambiente...”
		AE8 “...alegria e emoção entre todos, professores e alunos...”
		AE10 “...entre todos houve um bom ambiente...”
		AE11 “...os professores e alunos partilharam bons momentos de diversão...”
		Questão n.º 7 Após a Visita de Estudo, ficou com a mesma imagem dos seus professores? Explique a sua resposta.
		AP1 “Eu já tinha uma imagem simpática dos

		professores...”
		AP2 “Os professores são pessoas simpáticas e acessíveis, são muito normais, sem grande manias...”
		AP3 “Nunca pensei que a professora de português fosse tão divertida como demonstrou ser...”
		AP4 “Os professores eram visto como pessoas simpáticas, mas com a visita vimos que são muito humanas também...”
		AP5 “São pessoas que gostam de respeita, mas sem que isso signifique falta de alegria...”
		AP6 “A imagem que tinha mudou um pouco, porque vi os professores mais descontraídos e normais.”
		AP7 “...são pessoas simpáticas, mas que na visita se mostraram muito divertido. A ideia com que fiquei é agora melhor...”
		AP8 “São pessoas normais alegres e muito divertidas na visita...”
		AP9 “Eu já tinha uma imagem de simpatia dos professores, mas com a visita ficou ainda mais reforçada.”
		AP10 “Os professores souberem sempre divertir e manter o respeito. Estiveram sempre connosco...”
		AE1 “Os professores são todos muito simpáticos, mesmo aqueles que eu não conhecia...”
		AE2 “Foi engraçado os professores fazerem o piquenique connosco e a trocaram comida entre todos...”
		AE3 “...percebi também que os professores sabem muito mais do que normalmente mostram nas aulas...”
		AE4 “Todos os professores são muito simpáticos e divertidos...”
		AE5 “...muitas das vezes os professores tinham mais energia do que nós...”
		AE6 “Os professores que eu não conhecia na escola são também simpáticos e interessantes...”

		<p>AE7 “A visita de estudo deu-me a oportunidade para ficar com melhor imagem da minha professora, mais simpática, assim como todos os outros professores que participaram.”</p>
		<p>AE8 “Fiquei com uma ideia de professores práticos e jovens que de mochila às costas estavam sempre na linha da frente.”</p>
		<p>AE9 “Reparei que os professores têm um conhecimento que não é apenas da disciplina que lecionam, indo muito mais além...”</p>
		<p>AE10 “Os professores têm um lado aventureiro interessante, sem grandes questões, não tendo problemas para correr no meio da rua...”</p>
		<p>AE11 “Um dos elementos que mudou sobre os professores foi a sua capacidade física, que nunca desistiram das grandes caminhadas...”</p>
		<p>AE12 “O professor mostrou-nos que temos de saber muito mais do que propriamente a área em que trabalhamos...”</p>