

Tecnologias para a Educação: A mesa educacional E-Blocks no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com Trissomia 21

Lopes, Sofia Isabel

Professora Especializada em Educação Especial
sofia_lopes7@hotmail.com

Cruz, Mário

Professor Adjunto Equiparado, ESEPF; Investigador no CIDTFF¹, Universidade de Aveiro; Professor Especializado em Educação Especial da UIEAM do Agrupamento de Escolas das Antas
mariordfcruz@gmail.com

Resumo

O estudo empírico realizado propôs-se analisar e reflectir acerca da influência da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da mesa educacional E-Blocks e do software de Matemática e Alfabeto, no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna portadora de Trissomia 21 matriculada no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico. Pretendeu-se observar de que forma este recurso tecnológico promovia a aprendizagem, a motivação e a concentração da aluna, desenvolvendo, para este efeito, um estudo de caso, em que se recorreu à observação participante, ao inquérito e a duas entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de recolha de dados.

Palavras-chave

Tecnologias de Informação e Comunicação, Mesa educacional E-Blocks, Trissomia 21, Processo de Ensino e Aprendizagem

Abstract

This empirical study analyses and reflects upon the influence of the use of Information and Communication Technology (ICT), particularly the E-Blocks Table and its math and alphabet educational software in the process of teaching and learning of a student with Trisomy 21, who enrolled in the Primary School in January 2010. We intended to observe how this technological resource promotes learning, student motivation and concentration, developing for this purpose, a case study, which used participant observation, a questionnaire and two semi-structured interviews as instruments data collection.

Keywords

Information and Communication Technologies, E-Blocks Table, Trisomy 21, Teaching and Learning Process

Résumé

L'étude empirique conduit se propose d'analyser et de réfléchir sur l'influence de l'utilisation des Technologies d'Information et de la Communication (TIC), en particulier du tableau E-Blocks et des logiciels éducatifs de Mathématique et de l'Alphabet dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une élève ayant trisomie 21 inscrite en sixième (1ère année de l'école élémentaire). Nous avons voulu observer comment cette ressource technologique met en train l'apprentissage, la motivation et la concentration de l'élève. À cet effet, nous avons conduit une étude de cas, qui a utilisé l'observation participante, l'enquête et deux entretiens semi-structurés comme instruments de quête de données.

Mots-clés

Technologies de l'Information et de la Communication, Tableau éducatif E-Blocks, trisomie 21, processus d'enseignement et d'apprentissage

¹ Mark Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Resumen

Este estudio empírico se propone analizar y reflexionar sobre la influencia del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente de la mesa E-Blocks y su software educativo de matemáticas y del alfabeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una estudiante portadora de Trisomía 21 inscrita en el primer ciclo de Educación Primaria, desde Enero de 2010. Este estudio tiene la intención de observar cómo este recurso tecnológico promueve el aprendizaje, la motivación y la concentración de la estudiante, desarrollando un estudio de caso, en el que apeló a la observación, la investigación y dos entrevistas semi-estructuradas como instrumentos de recolección de datos.

Palabras-clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación, Mesa E-Blocks, Trisomía 21, el proceso de enseñanza y aprendizaje

Introdução

Acreditamos que a escola é um espaço ímpar para a construção do conhecimento sistematizado, de carácter intencional e planeado, voltado à promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência mental. A sua estrutura deve poder possibilitar uma educação plena; viabilizar estratégias alternativas de ensino e avaliação, partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos e, portanto, dentro dos mesmos objectivos, podem ser realizadas actividades diferentes (Pletsch, 2009).

Este estudo aborda a questão da utilização das TIC e da mesa educacional E-Blocks no desenvolvimento e aquisição de diversas competências, por parte duma criança com Trissomia 21. Procurou-se desenvolver um estudo empírico através da análise da problemática teórica da deficiência mental e da Trissomia 21, como fundamentação para o estudo de um caso real de uma aluna com Trissomia 21, matriculada no primeiro ano de escolaridade e observar de que modo o recurso às tecnologias de informação e comunicação e à mesa educacional E-Blocks influenciou e se revelou pertinente no processo de ensino e aprendizagem da aluna.

1. A criança com trissomia 21: características e aprendizagens

Entre as muitas patologias e condições responsáveis pela deficiência mental, uma das principais causas genéticas é a Trissomia 21. Por outro lado, a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da Trissomia 21 (Cunha & Santos, 2007:28).

Também conhecida por Síndrome de Down, a Trissomia 21 edifica-se como a principal causa de deficiência mental de origem genética, caracterizando-se pela presença total ou parcial de um cromossoma extra no par 21. Causada por uma anomalia cromossomática, esta deficiência implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como na área da linguagem. É a anomalia cromossomática que mais comumente se reconhece como estando associada a deficiência mental. Os indivíduos afectados pela Trissomia 21 apresentam uma aparência física característica (Nielsen, 1999). Para melhor se compreender esta anomalia cromossomática, apresentam-se de seguida as respectivas definições conceptuais.

A designação T21 é a designação científica que “identifica a maior causa de deficiência mental de origem genética, calculando-se que exista cerca de um milhão de pessoas com Trissomia 21 em todo o mundo” (Rynders, 1986, citado por Morato, 1994: 55).

Diferentemente dos 23 pares de cromossomas que constituem, na maioria dos casos, o nosso genótipo, no caso da Trissomia 21 há um material cromossómico excedente ligado ao par de número 21. Não existem graus nesta síndrome, o que existe é uma leitura deste padrão genético por cada indivíduo, como ocorre com todos nós. Assim como existem diferenças entre a população em geral, também existem diferenças entre as pessoas com esta patologia.

A Trissomia 21 (em grego, tri significa três, soma significa corpo) é, portanto, uma designação genética que identifica as pessoas que nascem com sinais morfológicos específicos variantes (fenótipo típico), que corresponde a uma organização cromossómica específica, ainda que diferente segundo três modalidades ou tipos: trissomia 21 regular ou livre, mosaïcismo e translocação.

Em consequência desta alteração cromossómica, os indivíduos com Trissomia 21 evidenciam sinais físicos, clínicos, psicossociais, de comunicação e de aprendizagem, característicos entre si.

Estes sinais podem, assim, ser variantes (Fried, 1980, citado por Morato, 1994: 56-57) e podem ser identificados logo a seguir ao nascimento, como: abundância de pele no pescoço, cantos da boca virados para baixo, hipotonia

generalizada, face chata, orelhas displásticas, epicanto da prega dos olhos; intervalo entre o primeiro e o segundo dedo, proeminência da língua.

De referir que nenhum destes oito sinais deve ser considerado específico da Trissomia 21, mas a combinação de seis deles é que permite a identificação desta problemática.

Devido aos traços físicos característicos que estão associados a esta patologia, a sua detecção tem normalmente lugar à nascença. O diagnóstico é confirmado através de uma análise ao sangue que permite contar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos (Nielsen, 1999: 121).

A criança com Trissomia 21 tem características específicas que a vai fazer desenvolver de um modo também específico. A sua carga genética vai-lhe conferir um modo de evolução determinado, não só a partir do seu nascimento mas ainda antes de nascer. Desta apreciação pode inferir-se que a sua diferença lhe proporciona um modo próprio de procedimento em todas as acções. Deste modo, interessa conhecer de maneira particular a influência que esta patologia exerce sobre o desenvolvimento inicial dos circuitos cerebrais, já que este desenvolvimento vai condicionar o estabelecimento e a consolidação das conexões e das redes nervosas necessárias para que se estabeleçam em pleno os mecanismos da atenção, da memória, da aprendizagem (Troncoso & Cerro, 2004) que se abordam seguidamente.

A criança trissómica 21 tem que perceber e dominar pelos seus sentidos o mundo que tem na sua frente. É importante realçar o seu desenvolvimento cognitivo relativamente à percepção, atenção, memória e aprendizagem, na medida em que a sua diferença lhe proporciona uma forma própria de procedimento, devendo ser ajustadas inúmeras aprendizagens às suas características.

Relativamente à percepção, o seu processo de apropriação é distinto do de outra criança. Esta move-se por imagens, optando por algo concreto, e não por conceitos, permanecendo mais tempo que outra criança no pensamento concreto.

Ainda no campo da percepção, há que ter em conta a atenção. A criança necessita de uma forte motivação que rompa com o estado de apatia volitiva que a caracteriza para despertar nelas algum interesse por qualquer actividade a desenvolver. O interesse pelo conhecimento e pela aprendizagem é grande, mas sente algumas dificuldades em concretizá-lo pois os seus momentos de atenção são menores.

Ao apresentar com mais facilidade sintomas de fadiga e cansaço, a criança tende a perder a concentração rapidamente sendo necessária uma maior variedade de exercícios intelectuais, torna-se importante a repetição de actividades para uma verdadeira assimilação de conhecimentos.

No que concerne a memória, esta apreende-se com a criação de hábitos e a fixação de situações, contudo e tendo em conta a problemática da linguagem, a criança revela dificuldades na aquisição de vocabulário.

Ao nível da aprendizagem, a criança com Trissomia 21 apresenta dificuldades em concretizar tarefas, reter capacidades e ideias, expressar os seus conhecimentos, adaptar-se a situações novas, e, portanto deve ser sempre estimulada a partir do concreto necessitando de instruções visuais para consolidar o saber. Uma maneira de incentivar a aprendizagem é o uso de brinquedos e de jogos educativos, físicos ou digitais, tornando a actividade motivadora e interessante. O ensino deve ser divertido e fazer parte da vida quotidiana, despertando assim o interesse para aprender. Veremos em seguida qual o contributo das TIC para a criação duma experiência de ensino mais enriquecedora e motivadora, para posteriormente nos debruçarmos num estudo empírico que envolve o uso da mesa E-Blocks no processo de ensino-aprendizagem duma criança com Trissomia 21.

2. O contributo das TIC no processo de ensino-aprendizagem

O debate sobre a utilização das TIC por crianças deu lugar a algumas tomadas de posição entre os que defendem, mais ou menos calorosamente, os benefícios educacionais da tecnologia e os que a ela colocam objecções. Essa controvérsia, especialmente intensa no decorrer dos anos 80 (Haugland & Wright, 1997 citados por Amante, 2007) tem, contudo, nos últimos anos, vindo a esbater-se. O potencial destas tecnologias relativo à natureza dos programas utilizados e ao acesso à informação e comunicação através da Internet, cada vez mais marcante no nosso dia-a-dia, torna difícil ignorar o contributo destes novos media no enriquecimento dos contextos de aprendizagem (Amante, 2003; NAEYC, 1996; Ramos et al., 2001 citados por Amante, 2007:52).

De facto, ao longo do tempo tem-se verificado, em contexto escolar, a crescente necessidade de aplicar novas metodologias de ensino. Numa sociedade em constante mudança a escola terá de ser capaz de dar respostas a nível tecnológico. É importante a sua preocupação e predisposição para receber estes estímulos exteriores de modo a acompanhar as novas tecnologias.

As TIC proporcionam múltiplas funcionalidades às pessoas com deficiência e que requerem uma atenção especial, facilitando a comunicação, o acesso à informação, o desenvolvimento cognitivo com a realização de todo o tipo de aprendizagens. Simultaneamente, permitem uma maior autonomia e interacção das crianças com o meio, com o

professor e a restante turma, devendo sempre ser adaptadas pelos docentes às necessidades específicas de cada criança.

Não basta integrar as tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade. É necessário adequar a integração e utilização das TIC se queremos, efectivamente, criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista. Alcaino e colaboradores (citados por Contreras, Hidalgo, e Rojas, 2008) referem que é necessário tornar a utilização dos diferentes recursos das TIC de forma adequada, a fim de promover a integração das crianças na sociedade do conhecimento. Neste contexto, encontramos diferentes tipos de software educativo que contribuem substancialmente para o desenvolvimento e integração das crianças no mundo em que vivem, ajudando-os a desenvolver diversas competências (Pineda, 2003 citado por Contreras, Hidalgo, e Rojas, 2008).

Vários estudos fornecem evidências de que os diferentes tipos de software educativo que envolvem a realização de operações simples apoiadas pelo computador, melhoram, entre outras: o ritmo de aprendizagem, a criatividade, a percepção, a atenção, a aquisição de competências básicas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. As TIC desenvolvem a aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e funcionalmente significativa, integrada no conjunto de outras actividades e servindo necessidades reais, como escrever uma receita, um aviso, uma lista de compras, etc. (Amante, 2003, 2004a; Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003 citados por Amante, 2007:52). São ainda altamente motivadoras para as crianças e estimuladoras da comunicação e da descoberta da linguagem escrita. Na área do pensamento matemático, a utilização de recursos tecnológicos tem demonstrado estimular a emergência de alguns conceitos matemáticos tais como: reconhecimento de formas, contagem e classificação. Clements e Nastasi (2002, citados por Amante, 2007:52) referem que as crianças que utilizam programas de computador para o ensino da matemática, demonstraram maior competência em operações de classificação e pensamento lógico do que as que não os utilizam. Amante (2007:53) refere que o grande contributo do computador parece situar-se ao nível do desenvolvimento do pensamento geométrico e espacial, favorecendo o desenvolvimento de conceitos de simetria, padrões, organização espacial, entre outros. Uma das ferramentas disponíveis para o desenvolvimento da matemática e linguagem, em crianças dos 4 aos 10 anos, é o software e hardware educativo E-Blocks, um recurso tecnológico que se destina ao enriquecimento e ao desenvolvimento das aprendizagens de forma multissensorial. Este recurso é baseado no paradigma construtivista, que se baseia na recolha de informação pelo sistema neurológico (nomeadamente pela visão, audição e tacto) que, em seguida, processa essa informação através da memória. Durante este processo multissensorial, a activação cerebral aumenta a capacidade da criança de prestar atenção e concentrar-se e armazenar informações linguísticas na memória de longo prazo (Contreras, Hidalgo, e Rojas, 2008). Desta forma, torna-se evidente que recursos tecnológicos, como a mesa E-blocks, podem funcionar como tecnologias de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a desenvolver as capacidades cognitivas, de leitura e escrita e o raciocínio lógico-matemático das crianças, nomeadamente das que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais.

3. A mesa E-Blocks como recurso ao processo de ensino-aprendizagem numa aluna com Trissomia 21: estudo empírico

Neste projecto de investigação foi realizado um estudo empírico, através da metodologia de análise intensiva ou estudo de caso. Além da observação realizada ao longo do ano lectivo, da análise documental do seu processo e da realização das respectivas avaliações, considerou-se essencial um inquérito realizado à aluna em estudo de modo a perceber a sua representação sobre o recurso (mesa educacional E-Blocks e software de matemática e alfabeto) utilizado. Foram ainda realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com a finalidade de complementar o estudo. A entrevista ao encarregado de educação teve como objectivo compreender de que forma as TIC influenciaram a vida da aluna desde o nascimento, para seguidamente, com a entrevista da professora de educação especial se compreender em que aspecto estes recursos, em particular, a mesa educacional E-Blocks, utilizados desde muito cedo, continuam a influenciar e a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da aluna.

Assim sendo, o presente estudo pretendeu interpretar de que modo a utilização da mesa educacional E-Blocks contribuiu para o desenvolvimento das competências da criança em estudo.

A aluna é uma criança com 8 anos de idade. Foi a primeira filha de um casal saudável. Tem um irmão com quatro anos de idade. A gravidez da mãe foi desejada e teve acompanhamento médico ao longo dos nove meses. O período de gestação foi de quarenta semanas. O parto foi assistido e a menina nasceu por cesariana. Ao nascer pesava 2,690 Kg, média 47 cm de comprimento. Foi submetida a exames para fazer o despiste da T21. Os pais também foram submetidos a exames médicos. O resultado foi que nenhum dos pais era portador de qualquer deformação cromossómica. Na criança, o resultado foi conhecido por trissomia do cromossoma do par 21, no par 14, o que origina uma translocação.

Após o nascimento, durante os primeiros anos, a família contou com o apoio da ACIP (Ave Cooperativa de Intervenção Psico-Social, C.R.L.). Os seus pais são jovens e possuem um estatuto sócio-económico-cultural bom. São pessoas muito interessadas e participativas.

A aluna iniciou o projecto da ACIP desde o nascimento e o projecto de Intervenção Precoce, desde Janeiro de 2005. O apoio educativo foi feito por uma educadora do projecto que se deslocava ao domicílio, uma vez por semana.

Deste projecto foi acompanhada também em terapia da fala, em terapia ocupacional e em hipoterapia. No ano de 2005/2006 entrou para o Jardim-de-Infância, onde fez uma boa adaptação. No ano de 2007/2008 foi feito o adiamento de matrícula por aconselhamento da Educadora, da Professora de Educação Especial, do Médico e dos pais, visto que não tinha ainda atingido a maturidade necessária para iniciar a escolaridade obrigatória. No ano lectivo 2009/2010 frequentou o primeiro ano de escolaridade.

Ao longo desse ano lectivo (2009/2010) verificou-se que a aluna sentia necessidade de realizar actividades muito variadas, práticas, que envolvessem movimento. A atenção destas crianças dispersa-se com muita facilidade pelo que a energia necessária para manter a concentração desaparece. Por isso é necessário verificar que o trabalho realizado é interessante e é necessário variar os exercícios intelectuais. Estas crianças precisam de uma forte motivação que rompa com o estado de apatia volitiva que as caracteriza para as motivar e despertar nelas um forte interesse pelo que se está a desenvolver. A mesa educacional E-Blocks além de apresentar exercícios e actividades muito diversificadas permite o movimento constante, através da utilização dos blocos e também momentos de relaxamento, através do karaoke. Mas como principal vantagem este recurso tecnológico permite desenvolver e consolidar aprendizagens significativas, aumentar os períodos de concentração e sobretudo a motivação.

A mesa educacional E-Blocks destaca-se como uma tecnologia para a educação, que através de uma abordagem multissensorial promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Foi desenvolvida com o objectivo de enriquecer e expandir a experiência de aprendizagem de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos. É composta por um módulo electrónico onde são encaixados blocos com letras, palavras, números e figuras e ligada a um computador que executa o software de actividades de diversos conteúdos, como, inglês, português, matemática, etc., que contém imagens, músicas, animações e jogos que estimulam a participação da criança em actividades lúdicas e interactivas.

Actualmente, a mesa educacional E-Blocks é utilizada com sucesso em mais de 20 países. Em 2005, foi eleita a melhor solução de e-learning pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este recurso tecnológico estimula a aprendizagem por meio da interacção e da cooperação em grupo. Ao promover o contacto directo e interactivo com o conteúdo, esta ferramenta incentiva os alunos a desenvolverem as suas competências. Segue os princípios do método de aprendizagem conhecido como TPR (Total Physical Response — Resposta Física Total). O método promove a associação entre ouvir, ler e fazer. Segundo pesquisas, o uso do conjunto de materiais concretos aliado a estímulos abstractos criados pelo computador contribui para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A mesa educacional E-Blocks estimula o processo de aprendizagem valorizando os sentidos. As crianças aprendem de maneira multissensorial e colaborativa, fortalecendo as capacidades cognitivas, psicossociais e motoras (E-blocks, 2008). De acordo com experiências em outros países, este recurso cria oportunidades de aprendizagem significativa, uma vez que não só se concentra no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos específicos contidos no software, mas também envolve vários factores que podem potenciar uma série de competências de socialização, cooperação, autonomia, respeito e solidariedade (Contreras, Hidalgo, e Rojas, 2008).

Relativamente à metodologia, a mesa educacional E-Blocks utiliza a tecnologia aplicada ao ensino multissensorial, associando hardware, software e materiais concretos e permite a realização de um trabalho intuitivo e colaborativo.

As actividades incluem a apresentação do tema por meio de estímulos visuais, incluindo: a) som e animação; b) actividades interactivas com imagens, animações e som para reforçar as aprendizagens; c) construção do conhecimento por meio de jogos, músicas, cantos e rimas.

Este recurso não requer nenhum conhecimento técnico por parte do professor nem dos alunos. É estruturado de forma a estimular o envolvimento prático e a interactividade dos alunos.

A mesa E-Blocks pode ser utilizada num ambiente colaborativo com grupos de pessoas com necessidades especiais, uma vez que possui uma série de recursos adaptados. São estes: Lupa (com a utilização deste recurso, pessoas com baixa visão podem visualizar com facilidade), a “Barra de Navegação”, a reprodução virtual do painel e o ambiente onde as actividades se desenvolvem. Os valores de ampliação da lupa variam entre 0 e 5. Braille - os cubos de letras e formas têm Braille tornando a experiência com a mesa E-Blocks efectivamente multi-sensorial. Quanto aos recursos de áudio, quando o software estiver a ser executado com a configuração-padrão ou no modo para deficiência visual (DV), os enunciados e o recurso de Ajuda descrevem detalhadamente os ambientes, bem como as formas de navegação próprias do modo para DV, as quais exploram a utilização das teclas TAB, barra de

espaço, ENTER e teclas direccionais. Existe também referenciação auditiva para letras masculinas e femininas, seguindo o padrão do software de mercado para deficientes visuais, as letras maiúsculas e minúsculas são identificadas no software como voz masculina e feminina, respectivamente. No que se refere à navegação, na configuração-padrão ou no modo para DV, são exploradas as formas de navegação próprias do software de mercado, as quais exploram a utilização das teclas TAB, barra de espaço, ENTER e teclas direccionais. Assim, os alunos desde cedo incorporam este conhecimento que continuará a ser utilizado mais tarde nas suas vidas profissionais.

A mesa educacional E-Blocks tem vários tipos de software associado, nomeadamente, o Alfabeto, relativo à língua portuguesa e o de Matemática, ambos utilizados pela aluna, neste estudo.

Ao longo das actividades, os alunos serão guiados por personagens que têm como função esclarecer as áreas de acesso para as actividades, bem como fazer o enunciado das questões propostas e dar o feedback às respostas dos alunos. O software prevê feedbacks de inactividade que aparecem de tempos em tempos para identificar que nenhuma acção está a ser realizada.

Nas actividades dos softwares, o professor e os alunos beneficiam de “feedbacks inteligentes”, sempre que os alunos, por exemplo, inserem um cubo errado, ou o cubo foi colocado no espaço errado. Estes feedbacks são sempre feitos de forma positiva, com o intuito de estimular a aprendizagem pelos alunos e a reforçar a auto-estima.

Relativamente ao Software de Matemática, este permite o desenvolvimento de competências necessárias para a aquisição dos conceitos básicos desta área disciplinar, trabalhando com os quatro principais blocos de conteúdo: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; e processamento de informação. Nas actividades, os alunos exploram conteúdos relacionados com localização, classificação, identificação de números e quantidades, padrões, formas, medidas, capacidades, adição, subtração e lógica. Trabalha-se, também, a compreensão do conceito de tempo e conceitos como tamanho, altura, peso e comprimento. Estes conteúdos são trabalhados em sala de aula, de acordo com o currículo definido para os alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao software do alfabeto, este incentiva o estudo da língua portuguesa, no sentido de desenvolver competências e conceitos inerentes ao processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita, mediante experiências divertidas e significativas para os alunos. As actividades incluem fábulas, provérbios, cantigas de roda e trava-línguas, entre outras. Possui ainda actividades de reconhecimento das letras, de construção de palavras e de descoberta do seu significado, levando o aluno a observar, experimentar, ler e escrever correctamente. Permite adaptar o grau de dificuldade dos exercícios a cada aluno que, ao serem analisados e resolvidos, estimulam a organização e aprofundamento de conhecimentos bem como o desenvolvimento de novas aprendizagens (Gamba e Paiva, 2005).

Como referido nos primeiros pontos deste artigo, as crianças com Trissomia 21 possuem, entre outras características, dedos curtos e largos. Este facto leva a um manuseamento com mais dificuldades dos materiais. Foi possível verificar que os blocos com as letras, números e outros símbolos da mesa educacional E-Blocks utilizados, apresentaram-se de fácil manuseamento e colocação no respectivo suporte, tendo em conta as especificidades motoras mencionadas.

O desenvolvimento cognitivo relacionado com a percepção, atenção e aprendizagem, pode ser conseguido com a utilização do recurso tecnológico E-Blocks. No que concerne à percepção, estas crianças são estimuladas por imagens e por conceitos concretos e não por conceitos abstractos. Utilizando o software E-Blocks, fundamentado numa abordagem multissensorial associando sempre aos conceitos o som e a imagem, verificou-se de acordo com a Entrevista da Professora de Educação Especial que a aluna M. esteve sempre a ser estimulada e motivada para a resolução das diferentes actividades, não se cansando das mesmas e realizando assim novas aprendizagens e/ou sistematização dos conteúdos previamente adquiridos. Segundo a docente de Educação Especial, a aluna desenvolveu a atenção e concentração na realização dos exercícios propostos. Para este facto contribuíram as actividades muito diversificadas e estimulantes tanto pelos atractivos cenários como pela organização do software. Corroborando esta afirmação a docente de Educação Especial considerou uma mais-valia a mesa Educacional E-Blocks, pelo facto de esta apresentar actividades diversificadas e atractivas permitindo desenvolver na aluna aprendizagens em várias áreas como consequência do seu interesse e motivação. No que se refere à aprendizagem e memória, como já foi mencionado no enquadramento teórico, as crianças com Trissomia 21 necessitam de uma maior variedade de exercícios intelectuais, bem como uma repetição sistemática de forma a realizarem uma aprendizagem significativa. O recurso tecnológico utilizado, pela variedade de actividades e pela sua repetição, mostrou ser eficaz numa utilização sistemática, para estimular as áreas fracas e emergentes da criança. A mesa Educacional E-Blocks revelou-se, segundo a docente de Educação Especial, o seu recurso preferido assim como o da aluna.

A pertinência da realização da Entrevista ao Encarregado de Educação prendeu-se com o facto de se tentar compreender de que modo as TIC influenciaram e actuaram no processo de desenvolvimento da aluna em estudo,

de forma a conseguir fazer o elo de ligação entre o seu percurso vivencial e o percurso escolar. Assim, de acordo com a entrevista realizada à mãe da M., pode afirmar-se que o contacto com as TIC foi precoce. Por recomendação da sua médica, a Encarregada de Educação adquiriu um computador e diverso software educativo, adequado à estimulação da M. Segundo a Encarregada de Educação, estes recursos informáticos ajudaram a aluna a aprender melhor e adquirir com mais facilidade algumas competências, entre elas, a fomentar a memória visual. Pelo facto de apresentarem à criança um constante reforço positivo, assim como acontece com a mesa educacional E-Blocks, que vai sempre dando à criança feedbacks positivos das actividades que está a realizar, estes recursos tecnológicos permitiram à aluna momentos de interesse e motivação. Deste modo, as aprendizagens revelaram-se significativas pelo facto da aluna se sentir confortável e motivada para a utilização destas tecnologias, porque segundo a mãe “é o facto de ela estar motivada que a faz trabalhar melhor”. Neste sentido e de acordo com o inquérito realizado à aluna pode constatar-se que o recurso utilizado mais apreciado pela M. foi o computador e o jogo preferido foi a mesa Educacional E-Blocks.

Considerações finais

Ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e em especial das que apresentam défice cognitivo é fundamental identificar as problemáticas e as características individuais, para assim se poderem estabelecer intervenções pedagógicas adequadas e assertivas. Deve dar-se ênfase às competências práticas e funcionais para serem atingidas em situações concretas da vida diária, visando uma maior independência pessoal e social, um desenvolvimento dos aspectos sócio cognitivos e da autonomia (Ribeiro, 2008). Melhorar a qualidade da educação passa, entre muitas outras coisas, por saber tirar partido da tecnologia, por pô-la ao serviço de um projecto educativo renovado em que para além do que se aprende, se aprende a aprender. Para que esse projecto se renove cabe ao sistema educativo e aos seus actores no terreno, os professores, agilizarem os meios possíveis para utilizar cada vez mais as TIC como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem e como tecnologias de apoio aos alunos com NEE (Amante, 2007).

A mesa educativa E-Blocks é um novo recurso TIC, baseado numa filosofia de aprendizagem multissensorial, importante para o desenvolvimento de competências das pessoas com NEE e para o processo de inclusão destas em turmas regulares (Heidrich & Santarosa, 2003). O potencial das TIC, quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, quer às possibilidades de acesso à informação e comunicação disponíveis, revelam um contributo no enriquecimento dos contextos de aprendizagem.

Este estudo de caso teve como objectivo aprofundar conhecimentos sobre a Trissomia 21 e sobre as TIC como recurso pedagógico e compreender qual o papel da mesa educacional E-Blocks na motivação e no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna com Trissomia 21. A parte empírica do trabalho teve por base uma abordagem essencialmente qualitativa baseada na observação participante, com recurso a um inquérito que permitiu concluir que o recurso tecnológico utilizado (mesa educacional E-Blocks), revelou-se motivador e divertido.

De acordo com as entrevistas realizadas ao encarregado de educação e à docente de Educação Especial pôde inferir-se que as TIC foram um recurso utilizado desde cedo pela aluna, que a motivaram para o processo de ensino e aprendizagem tendo proporcionado um desenvolvimento progressivo em várias áreas. É esta motivação aliada ao facto de o programa da mesa educacional E-Blocks se basear numa aprendizagem multissensorial, ao associar a imagem, o som e o grafismo, que se revelou de grande importância para uma melhor compreensão e sistematização dos conteúdos e dos exercícios, pela aluna. Constatou-se também que o formato e o tamanho dos cubos, bem como do suporte onde são colocados, são ergonómicos para a motricidade da aluna, pois verificamos um manuseamento perfeito dos cubos durante as actividades.

Ainda que se tenha noção que os resultados obtidos não sejam susceptíveis de generalização, devido ao facto de a amostra considerada não ser representativa, conseguiu verificar-se que a mesa educacional E-Blocks consegue propiciar uma atmosfera de aprendizagem atractiva e diversificada, motivando a aluna portadora de Trissomia 21 para a realização de aprendizagens significativas e promovendo a integração entre as competências físicas, emocionais, afectivas, cognitivas e sociais.

Espera-se que este estudo possa dar um contributo, num sentido restrito, para o desenvolvimento e implementação de estratégias de ensino e aprendizagem baseadas nas TIC para alunos com Trissomia 21 e, num sentido lato, para instigar a modernização das práticas pedagógicas e para a diferenciação das actividades curriculares pelos professores (Miranda, 2008: 183 citada por Ferreira, n. d.).

Bibliografia

- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1975). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, (3ªEd.).
- Amante, L. (2007). *As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração*. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, 03, 51- 64. Acedido em 7 de Junho de 2010, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-Entendidos. Da Hiperactividade ao Síndrome de Asperger. Da Dislexia às Perturbações do Sono*. As respostas que procura. Lisboa: Verso da Kapa.
- APPT21 – Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. Acedido em 29 de Abril de 2010, em: <http://www.appt21.org.pt/>.
- Associação Psiquiátrica Americana (APA). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (4ª Edição). Washington. Acedido em 19 de Abril de 2010, em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>.
- Ballone, G. J. (2004). *Deficiência Mental*. Acedido em 15 de Abril de 2010 na página da PsiqWeb, em: www.psiqweb.med.br.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Contreras, P. C., Hidalgo, T. A. & Rojas, A. R. (2008). *TIC y Educación Parvularia: E-Blocks y Nociones Lógicas Matemática*. Centro de Informática Educativa UC. Centro de Educación & Tecnología del Ministerio de Educación.
- Correia, L.M. & Serrano, A.M. (1997). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1996). *Intervenção Precoce: Do atendimento Directo ao Envolvimento Parental*, Revista Saber Educar, 1.
- Coutinho, Clara; Chaves, José. (2002) “O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. Revista Portuguesa de Educação, volume 15, nº 1, pp.221 – 243. CIED – Universidade do Minho
- Cunha, I. & Santos, L. (2007). *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, 27-44.
- Declaração De Salamanca* (1994). Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. UNESCO.
- Decreto-Lei N.º 3/2008. “D.R. 1.ª série” 4 (2008-01-07) 154 – 164.
- E-blocks (2008). Acedido em 23 de Maio de 2010, em: <http://www.eblocks.net/pt/features/index.php>.
- Ferreira, T.H.S. (n.d.). *Dificuldades de Aprendizagem e Retardo Mental: Estudo de Caso*. Universidade Federal de São Paulo. Curso de Fonoaudiologia. Acedido em 21 de Abril de 2010, em: <http://www.profala.com/arttf118.htm>.
- Fundación Catalana Síndrome De Down (1996). *Síndrome de Down, Aspectos médicos y Psicopedagógicos*. Barcelona: Masson, S.A.
- Gamba, I. A. & Paiva, A. (2005). *Mesas Educativas: una solución innovadora para la alfabetización digital*. Acedido em 2 de Maio de 2010, em: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/20/mesas-educacionales-solucion-innovadora-alfabetizacion-digital-1537.html>.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2003). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Heidrich, R. O. & Santarosa, L. C. (2003). *Novas Tecnologias como apoio ao Processo de Inclusão Escolar. Novas Tecnologias na Educação CINTED-UFRGS*. 1(1): 1-10. Acedido em 23 de Maio de 2010, em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/regina_novastecnologias.pdf.
- Igea, D.; Agustin, J.; Beltrán, A.; & Martin, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Morato, P. P. (1994). *Deficiência Mental e Aprendizagem: um estudo sobre cognição especial em crianças com Trissomia 21*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY). (2009). *Intellectual Disabilities. NICHCY Disability Fact Sheet, N° 8*. Acedido em 1 de Maio de 2010, em: <http://www.nichcy.org/InformationResources/Documents/NICHCY%20PUBS/fs8.pdf>
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: directrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de Doutoramento em Educação. Centro de Educação e Humanidades - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 254 pp. Acedido a 20 de Abril de 2010, em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf.
- Quivy, R.; & Campenhoudt, L. (2003) *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. M. P. C. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor*. Acedido em 28 de Abril de 2010, em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0434.pdf>

- Sampedro, M., Blasco, G.M.G. & Hernández, M. (1993) *A Criança com Síndrome de Down*. In RAFAEL BAUTISTA (Orgs); *Necessidades Educativas especiais*, Coleção Saber Mais, Dinalivro, pp: 226-248.
- Secretaria Nacional para a Reabilitação e Reintegração das Pessoas com Deficiência (SNR) (2001). *Tive um Bebê com Síndrome de Down. Talvez possamos ajudar*, 41.
- Selikowitz, M. (1990). *Síndrome de Down*. New York. Oxford University Press.
- Smith, G. & Berg, J. (1978). *Síndrome de Down*. Barcelona: Editorial Médica.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TIC ajudam crianças com necessidades educativas especiais*. Acedido em 2 de Maio de 2010, em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=261&doc=42&mid=115>.
- Troncoso, M.V. & Cerro, M.M. (2004). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Diseases (ICD)* Acedido em 19 de Abril de 2010, em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php>

Software Plaphoons¹ na comunicação de indivíduo com paralisia cerebral

Maia, Miguel

Professor do 2,3 Ciclo do Agrupamento de Escolas de Ribeirão, Especialista em Educação Especial pela ESEPF.
migmaia@gmail.com

Cruz, Mário

Professor Adjunto Equiparado, ESEPF; Investigador no CIDTFF², Universidade de Aveiro; Professor Especializado em Educação Especial da UIEAM do Agrupamento de Escolas das Antas
mariordfcruz@gmail.com

Resumo

Neste artigo propomo-nos abordar as vantagens do uso de um software de comunicação alternativa, Plaphoons na comunicação de um aluno com Paralisia Cerebral (PC) cuja comunicação está fortemente comprometida por limitações físicas.

Após uma breve abordagem teórica sobre a PC e a Tecnologia de Apoio mostraremos as potencialidades e vantagens do uso do Plaphoons na comunicação e em que medida este poderá ajudar o indivíduo no desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Palavras-Chave

Paralisia Cerebral, tecnologia de apoio, comunicação alternativa e aumentativa, escrita, leitura, plaphoons, quadros comunicativos.

Abstract

In this article we propose to approach the advantages of using an alternative communication software entitled Plaphoons in the communication of a student with Cerebral Palsy (CP), whose communication skills are heavily compromised by physical limitations.

After a brief theoretical approach to the CP and the Technology of Support we will show the potential and advantages of using the Plaphoons in communication and to what extent this may help the individual developing his communication skills.

Keywords

Cerebral Palsy, assistive technology and alternative communication and augmentative, writing, reading, plaphoons, communicative frames.

Résumé

Dans cet article, nous proposons d'aborder les avantages d'utiliser un software de communication alternative, Plaphoons, dans la communication d'un étudiant atteint de paralysie cérébrale (PC) dont la communication est fortement compromise par les limitations physiques.

Après une brève approche théorique pour le PC et la technologie d'assistance, nous essaierons de montrer les avantages potentiels de l'utilisation du Plaphoons dans la communication et dans quelle mesure cela peut aider l'individu à développer sa compétence communicative.

Mots-clés

Paralysie cérébrale, technologie d'assistance, communication améliorée et alternative, écriture, lecture, plaphoons, tableaux communicatifs.

¹ Para mais informações é favor consultar: <http://plaphoons.uptodown.com/>

² Mark Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Resumen

En este artículo nos proponemos abordar las ventajas de utilizar un software de comunicación alternativa, Plaphoons, en la comunicación de un alumno con parálisis cerebral (PC) cuyas capacidades comunicativas están muy comprometidas por sus limitaciones físicas.

Después de una breve aproximación teórica a la PC y las tecnologías de soporte hablaremos de las posibles ventajas de utilizar el Plaphoons y en qué medida este software puede ayudar al individuo a desarrollar sus competencias comunicativas.

Palabras-clave

Parálisis cerebral, tecnología de soporte, comunicación aumentativa y alternativa, escribir, leer, plaphoons, tablas comunicativas

Introdução

A comunicação é algo que acompanha sempre toda a criatura, mesmo que apática ela comunica e comunica-se. Desde que nasce, mergulhado num mundo de sons e de palavras ... que sustentam a comunicação e a vida em sociedade (Vicente et al, 2006: 1) o Homem desenvolve a capacidade ou faculdade de se exprimir, expressar e, em última análise, de se dar ao outro. Por isso, consideramos obrigação de todos, os que comunicam sem constrangimentos de alguma ordem, criar condições para que todos os nossos pares o possam fazer.

A competência comunicativa deve ser vista como a capacidade de face a diferentes agentes e circunstâncias diversas o indivíduo consiga comunicar.

Pensamos que dos maiores sofrimentos para o ser humano é coloca-lo numa situação em que este se veja privado de comunicar, privado de mostrar o seu sofrimento, privado de mostrar as injustiças que testemunha, privado de gritar que ama, privado de ter razão só porque não consegue acompanhar uma discussão estéril ou privado de responder a um professor quando a resposta lhe parece clara...

Por outro lado assalta-se-nos outra questão: poderá alguém numa sociedade de informação sentir-se com a mesma dignidade dos demais sendo privado de comunicar com o mundo?

Foi por considerarmos que não que resolvemos mostrar como, de forma gratuita, poderemos desenvolver um conjunto de quadros comunicativos e ter acesso a software que permite abrir, também para os indivíduos com PC, a janela do mundo.

1. Paralisia cerebral: conceito

Como deficiência neuromotora a Paralisia Cerebral (PC) só foi identificada na 2^a metade do séc XIX.

Actualmente existem várias definições, de que são exemplo autores como Levit (2001), Lorenzini (2002). No entanto, parece haver um certo consenso ao defini-la como patologia provocada por uma lesão encefálica, isto é, "(...) significa a morte de um número mais ou menos considerável de células cerebrais(...)" (Lima, 2000).

A utilização dos termos Encefalopatia Crónica Não Progressiva ou Não Evolutiva (Morito, Sá e Durigon, 2004) é por vezes utilizada para deixar claro o carácter persistente e não evolutivo da PC. No entanto parece-nos importante salientar que, apesar de não progressiva, as manifestações clínicas podem-se alterar com o desenvolvimento da criança e plasticidade do cérebro.

Como características, ainda que de forma extremamente generalistas, e com os riscos inerentes a tal generalização, podemos dizer que o indivíduo com PC apresenta, por vezes, uma forma ligeira, quase imperceptível, podendo ser manifestado num andar desajeitado, no falar ou no uso das mãos. Por outro lado, outros são gravemente afectados revelando mesmo incapacidade de andar e falar, sendo parcial ou totalmente dependentes nas actividades da vida diária.

2. Tecnologia de Apoio: caso prático

As Ajudas Técnicas são, segundo a ISO (Organização Internacional de Normalização - entidade internacional responsável pelo estudo e standardização destes materiais e equipamentos),

“qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa deficiente, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a incapacidade” (citado por CIF, 2004).

Neste caso prático que apresentamos usaremos um sistema alternativo de comunicação com ajuda, pois implica a intervenção ou uso de um instrumento exterior ao indivíduo (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Para o seu uso, o indivíduo necessitará de um computador, das tabelas de comunicação e de um Head Switch. Estes funcionam como ajuda. O Head Switch é o aparelho sugerido, pois é necessário um periférico que faça a selecção através da técnica de varrimento. No entanto, este deverá ser escolhido conforme o indivíduo, isto é, após um estudo/observação dos seus movimentos voluntários far-se-á a escolha do periférico ajustado.

Este sistema comunicativo pode ser, ainda, caracterizado como independente, uma vez que o indivíduo não necessita de mais ninguém quer para se expressar quer para ser interpretado (Tetzchner & Harald, 2000). A sua mensagem é compreendida sem recurso a outra pessoa.

3. Escolha do Software

A escolha do Plaphoons ocorre dado o Conceito Open Source. Open Source ou em português Código Aberto. É um conceito que se refere e aplica a software livre ou grátis. Foi criado pela Open Source Initiative (Home Open Source Initiative).

É um software que presta um serviço gratuito, freeware, na medida em que permite que os utilizadores usufruam das suas potencialidades sem que necessitem adquirir uma licença. Essa é para nós a grande vantagem da utilização do Plaphoons face aos seus 'rivals'. Note-se que em muitos casos faz a diferença, principalmente quando não há meios económicos, entre ter um software de comunicação alternativo ou aumentativo ou não ter nada. O Plaphoons "é um programa de comunicação alternativa, pensado para pessoas com limitações motoras que não podem se comunicar mediante a fala" (RENAPI). O programa permite criar tabelas e a partir destas estruturar imagens, símbolos, letras e palavras para criar mensagens. Estas mensagens podem ser visualizadas directamente na tela do computador e impressas ou escutadas mediante voz sintetizada ou digitalizada. No caso prático que preparámos, utilizámos quer a sintetizada quer a digitalizada: a primeira para associada a palavras/conceitos menos usados, a segunda para os vocábulos mais frequentemente utilizados. Para a sintetização sugerimos que esta seja, sempre que possível, feita por um indivíduo da idade e género do portador de PC para anular alguma da artificialidade deste tipo de comunicação.


O programa permite a inserção de imagens, quer a cores quer a preto e branco. Permite ainda a interligação entre os diferentes quadros de comunicação, o que na prática pode ser um impedimento para indivíduos com limitação do ponto de vista cognitivo, o que exigirá algum treino para que a navegação entre quadros seja automatizada. Por outro lado, dentro dos programas deste género pareceu-nos que satisfaz completamente as necessidades. Pelo que não serão muitas as adaptações que um professor dentro de uma sala de aula terá de adoptar para que possa integrar um aluno com necessidades educativas especiais, cujo perfil se enquadra na utilização deste software. Isto significa que o aluno, através do uso do Plaphoons, poderá escrever em qualquer suporte digital que os demais alunos da turma utilizem, tais como browser, Messenger, Microsoft Office, OpenOffice ou outros. E, por sua vez, é um sistema completamente aberto e capaz de solucionar qualquer lacuna.

Por outro lado, dada a existência do sintetizador, o aluno poderá participar num diálogo ou numa participação oral como qualquer outro indivíduo, conseguindo, com ajuda, potenciar a sua competência comunicativa.

4. Breve explicação do funcionamento do Plaphoons

O Plaphoons permite a criação de tabelas onde pode ser inserido uma imagem, símbolo, letra ou palavra e um som digitalizado sintetizado.

Permite, ainda a navegação entre diversas tabelas, pelo que, com facilidade, podemos criar uma árvore de terminológica que facultará ao aluno todos os vocábulos necessários para satisfazer as suas necessidades comunicativas.

O aluno pode ainda escrever as suas frases e depois bastará clicar em ler  e o sintetizador de voz iniciará a leitura do texto/resposta produzida.

Segue-se uma breve explicação das funções básicas a utilizar nesta potencialidade do programa:



O programa dispõe de um teclado QWERTY que poderá ser usado em qualquer programa ou browser de navegação na internet. Para facilitar a escrita poderá ser criado e constantemente actualizado um dicionário que apresentará sugestão de palavras. Assim, um professor de ensino regular, com uma breve explicação do funcionamento do Plaphoons, poderá inserir o vocabulário, exercícios, teste, questionário a utilizar na aula, etc., o que facilitará a selecção/escrita e o acompanhamento dos conteúdos a trabalhar por parte do aluno. Dado que esta selecção é feita por varrimento, quando mais ajustada a escrita inteligente sugerida pelo software, maior será a rapidez e a produtividade do trabalho realizado pelo aluno. O dicionário é criado da seguinte forma:



Ilustração 1 - Menu Plaphoons

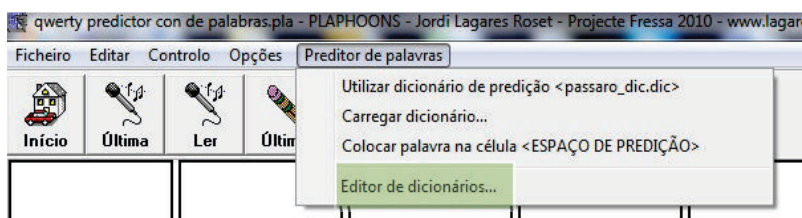


Ilustração 2 - Menu Plaphoons > Preditor de Palavras

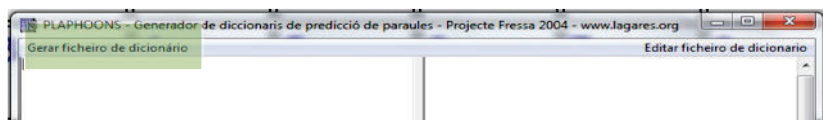


Ilustração 3 - Gerar Ficheiro de Dicionário

Depois criamos um ficheiro de texto com as palavras que achamos pertinentes.

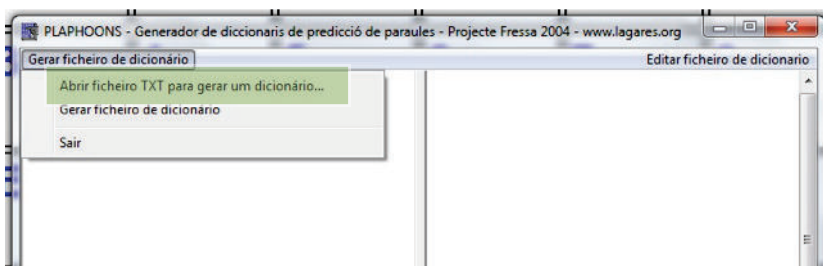


Ilustração 4 - Plaphoons > Gerar documento texto

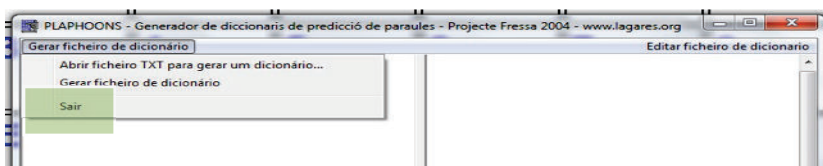


Ilustração 5 - Gerar ficheiro de dicionário 2

Atenção que as palavras devem estar escritas em maiúsculas
Depois sempre que quisermos acrescentar mais palavras será em:

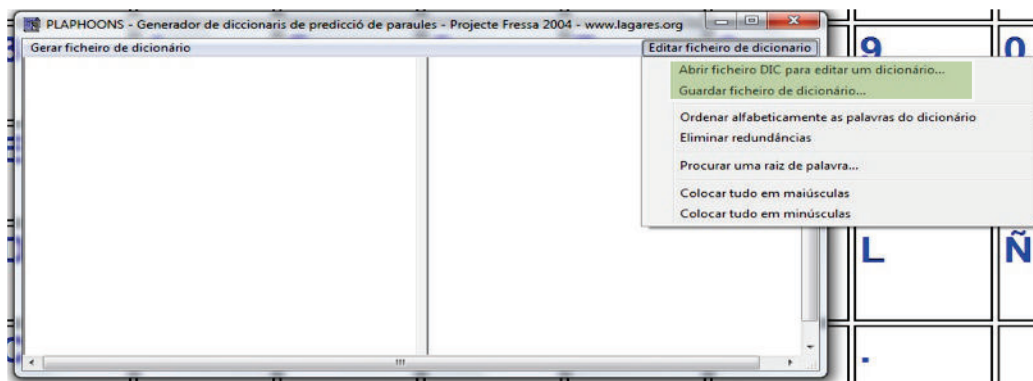


Ilustração 6 - Editor de Dicionário

De seguida, damos um exemplo daquilo que poderão ser os quadros comunicativos. Queremos ainda salientar que todos estes quadros comunicativos podem ser impressos, para facilitarem a utilização em ambientes cujo uso do computador seja desaconselhado.

Existe um quadro inicial ou menu principal com as seguintes configurações:

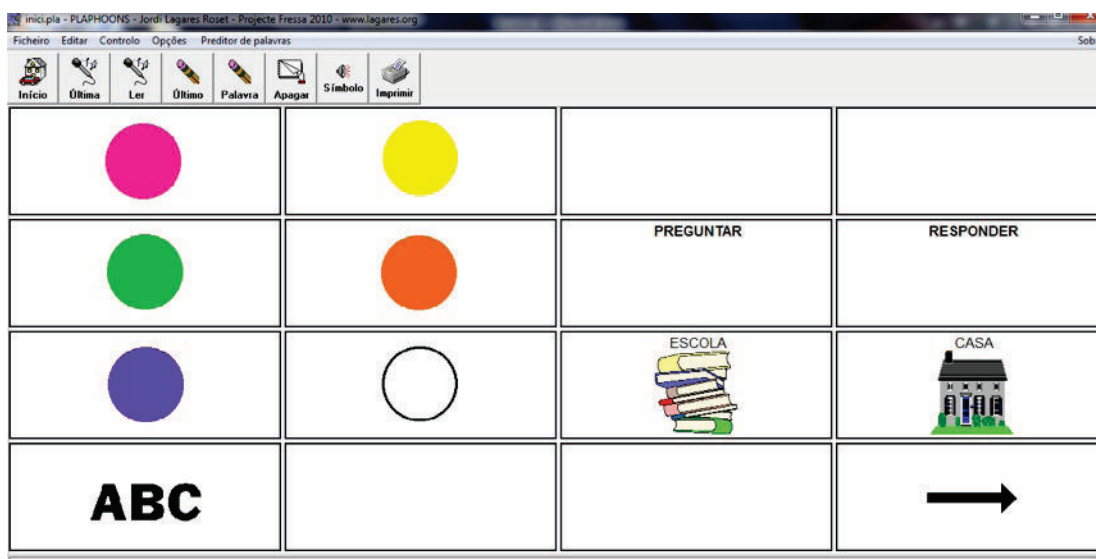


Ilustração 7 - Menu Principal

Este quadro é o quadro principal ou menu index a partir do qual o aluno poderá iniciar uma comunicação em qualquer espaço/situação com que se depara. Cada um dos botões tem uma ligação para um ou vários quadros comunicativos.

Para além do agrupamento por categorias utilizámos um sistema de cores. O usado é a chave Fitzgerald, que consiste em associar a cada categoria a uma cor já previamente definida e estandardizada ao nível do sistema Bliss³: Expressões sociais – cor de rosa; Pessoas – amarelo; Verbos – verde; Substantivos – cor de laranja; Descritivos – azul; Diversos – branco. Ao lado podemos contar com alguns atalhos para menus que aluno utiliza com maior regularidade.

³ Mark Para mais informações é favor consultar: <http://www.blissymbolics.org/pfw/>

Mostraremos apenas alguns exemplos dos quadros elaborados.
 Ao clicar, no menu principal, na opção pessoas (amarelo) abrir-se-á este menu:



Ilustração 8 – Pessoas

Aqui aparecem as opções das várias pessoas com quem o aluno se relaciona com maior ou menor frequência, o que, por sua vez, o conduzirá a outros quadros comunicativos. Para não sermos exaustivos vamos apenas mostrar o quadro profissões, pois os outros mostram os nomes dos vários elementos da família, dos seus colegas e dos profissionais com quem o aluno tem actividades.

Assim nas profissões aparecerão em primeiro lugar a profissão da sua mãe, do pai, e outros conceitos relacionados que, à partida, o indivíduo utilizará com maior frequência.



Ilustração 9 – Profissões

Regressando ao menu principal e seleccionando a cor verde (verbos), abrirá o seguinte menu de verbos de movimento, de expressão e acção facial, de manipulação e um menu de verbos variados.

No menu principal, se seleccionarmos a opção ESCOLA aparecerá um outro menu com os diferentes espaços existentes na escola:

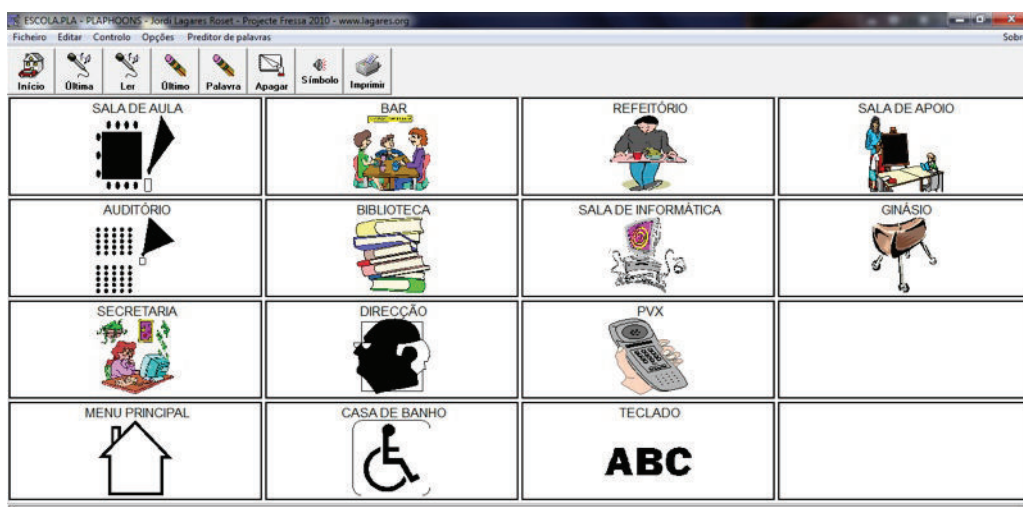


Ilustração 10 – Escola

Clicando em SALA DE AULA por exemplo:

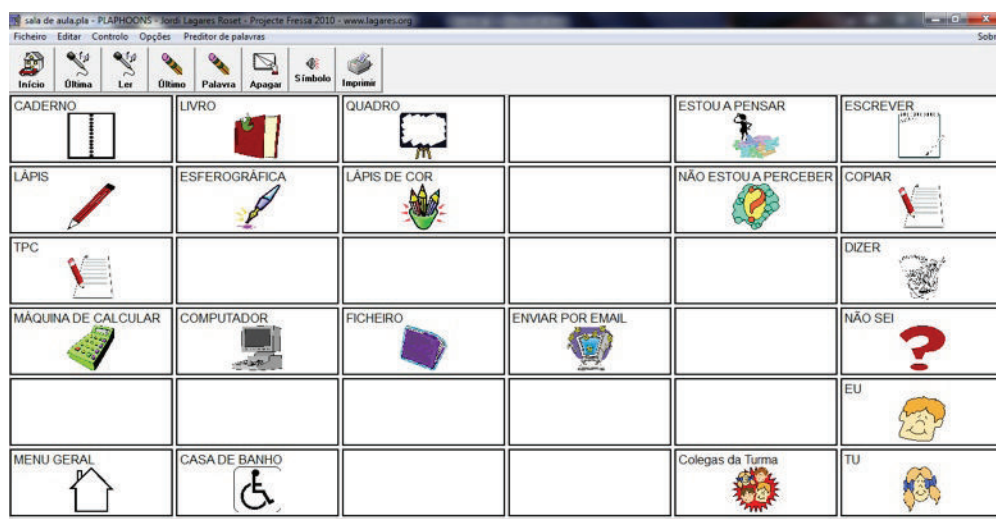


Ilustração 11 - Sala de aula

Clicando em BAR:

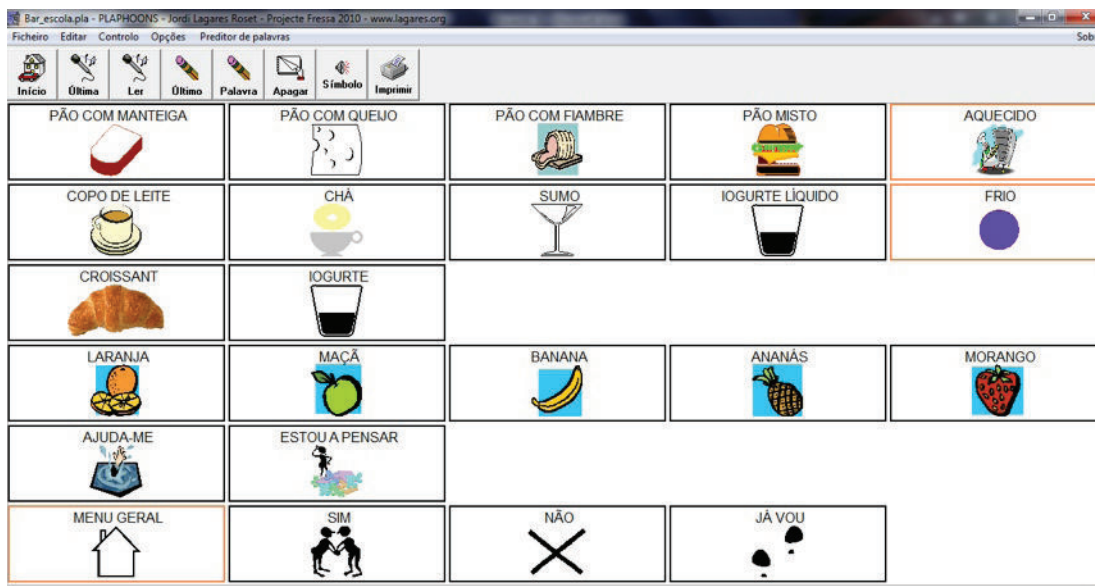


Ilustração 12 – Bar

Note-se que em diferentes quadros aparece a opção casa de banho por se tratar de uma necessidade muito regular do aluno, bem como um teclado QWERTY para que todas as lacunas existentes no quadro comunicativo sejam ultrapassadas (Ver ilustração 13).

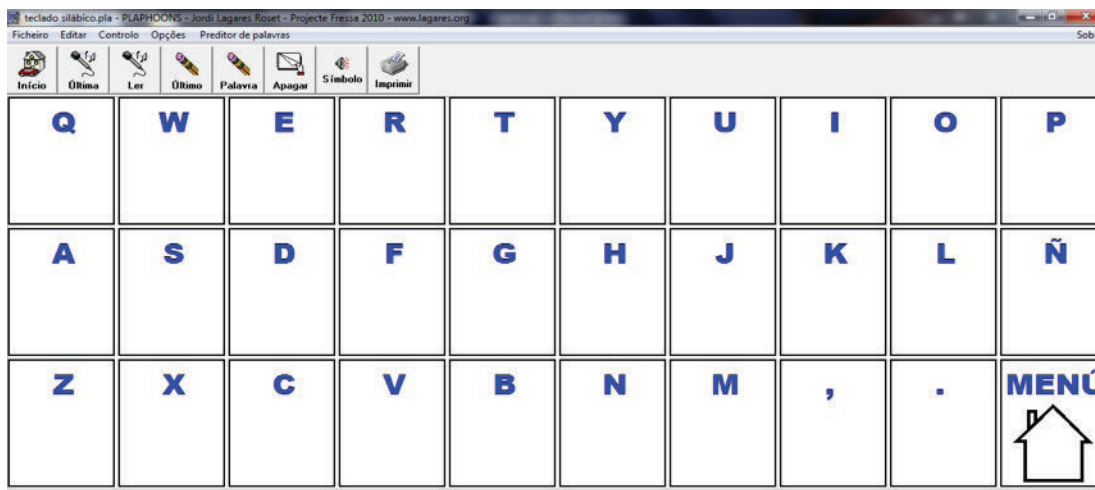


Ilustração 13 – QWERTY

Considerações finais

Em jeito de síntese, podemos dizer que com recurso ao Plaphoons um indivíduo portador de PC poderá ultrapassar o handicap comunicativo que se lhe oferece como uma barreira para o seu exterior e, desta forma, interagir em diversos ambientes, situações e circunstâncias, pois permite comunicar recorrendo à escrita ou à voz, contribuindo assim para a inclusão do indivíduo.

Bibliografia

- LEVITT, S. (2001). *O Tratamento da Paralisia Cerebral e do Retardo Motor*. Rio de Janeiro: Editora Manole.
- LIMA, R. (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à Patologia*. Braga: Braga Edições APPACDM.
- LORENZINI, V. (2002). *Brincando a Brincadeira com a Criança Deficiente: Novos Rumos Terapêuticos*, Rio de Janeiro: Editora Monole.
- MORITO, M.; SÁ, C.; DURIGON, O. (2004). “Efeitos da Intervenção Facilitatória na Aquisição de Habilidades Funcionais em Crianças com Paralisia Cerebral.” *Revista Neurociências* 12(1), disponível em http://www.unifesp.br/dneuro/neurociencias/vol12_1/paral_cerebral.htm (Acedido Novembro 16, 2010).
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2004). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- RENAPI. *Plaphoons*, disponível em: <http://www.renapi.org/acessibilidade/manuais/tsa/plaphoons.pdf>. (Acedido em Novembro 16, 2010).
- TETZCHNER, S., & MARTINSEN, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa* [Trad. A. André]. Porto: Porto Editora.
- VICENTE, S. et al. (2006). “*O gato e o tigre: História infantil adaptada ao sistema pictográfico de comunicação ao SPC.*”, disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_Gato_e_o_Tigre.pdf (Acedido em Novembro 16, 2010).

Sobredotação e Arte: Factores Influentes na Expressão Plástica de Alunos Sobredotados

Pinho, Marcela de Sá Rios

Professora do Ensino Secundário (Filosofia)
Mestre em Ciências da Educação (Educação Especial)
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
marcepinho@gmail.com

Resumo

A problemática da educação dos sobredotados tem motivado as mais diversas reflexões e pesquisas conducentes a uma maior consciencialização das especificidades destes alunos e, por conseguinte, a uma actuação mais ajustada dos professores e demais agentes educativos.

A sobredotação e a expressão plástica constituem o núcleo de estudo do trabalho que divulgamos neste artigo, onde se assumem os seguintes objectivos: (i) identificar as características da criatividade e os sinais de motivação que se revelam na expressão plástica de crianças/jovens sobredotados; (ii) apontar os principais factores influentes na produção plástica dos alunos sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação.

Palavras-chave

sobredotação; criatividade; motivação; expressão plástica; factores influentes na produção plástica.

Abstract

The issue of gifted education has motivated many different reflections and research leading to greater awareness of the specificities of these students and, therefore, a more adjusted performance of teachers and other educational agents.

Giftedness and plastic expression are the core of work study disclosed that this article, where the following objectives are: (i) to identify the characteristics of creativity and the motivation signs revealed in the plastic expression of gifted children/youngsters; (ii) to recognize the main influencing factors in the plastic production of gifted students that, in this area, show creativity and motivation.

Keywords

giftedness; creativity; motivation; plastic expression; influencing factors in the plastic production.

Résumé

La problématique de l'éducation des élèves surdoués a motivé les plus différentes réflexions et recherches qui ont abouti à une majeure prise de conscience des particularités de ces élèves et, conséquemment, à l'actuation plus adéquate de la part des enseignants et des autres agents éducatifs.

La sur dotation et l'expression plastique constituent le noyau d'étude du travail développé dans cet article, où nous assumons les objectifs suivants : (i) Identifier les caractéristiques de la créativité et les signes de motivation qu'on vérifie dans l'expression plastique de ces enfants/ jeunes surdoués ; (ii) signaler les principaux facteurs influents dans la production plastique des enfants/jeunes surdoués qui manifestent, dans ce domaine, de la créativité et de la motivation.

Mots-clés: sur dotation

créativité; motivation; expression plastique; facteurs influents dans la production plastique.

Resumen

La problemática de la educación de los superdotados ha motivado una serie de reflexiones e investigaciones que llevan a un mayor conocimiento de las características específicas de estos estudiantes y, por lo tanto, a una actuación más adecuada de los profesores y otros educadores.

La Superdotación y la expresión plástica constituyen el núcleo de estudio del trabajo que divulgamos en este artículo, donde se asumen los siguientes objetivos: (i) identificar las características de la creatividad y las señales de motivación que se revelan en la expresión plástica de los niños/jóvenes superdotados; (ii) identificar los principales factores que influyen en la producción plástica de los alumnos superdotados que, en este dominio, muestran la creatividad y la motivación.

Palabras claves

superdotación; creatividad; motivación; expresión plástica; factores que influyen en la producción plástica.

Introdução

Na sociedade actual, assiste-se a um interesse crescente pelas questões inerentes à problemática da sobredotação que, em muito, decorre da abertura da escola às diferenças outrora dissimuladas e que constituem um desafio diário no trabalho de professores e outros responsáveis educativos. Não obstante esta preocupação generalizada pela problemática da sobredotação e, por conseguinte, pela construção de uma verdadeira escola inclusiva, no nosso país, as medidas educativas diferenciadas para os mais talentosos denunciam a inconsistência do seu enquadramento legal e, assim, a ineficácia no atendimento às especificidades destes alunos, porque entregue à sensibilidade e à 'boa vontade' de alguns professores.

Ora, é nesta convivência conflituosa entre uma maior atenção às diferenças e, por conseguinte, às capacidades e aos talentos, e a inconsistência das medidas educativas, que situamos o nosso estudo.

Para além disso, ainda que a complexidade inerente à sobredotação ofereça uma diversidade de perspectivas de análise, o nosso propósito é considerá-la sob o ângulo da produção plástica, como dimensão promotora do desenvolvimento global de qualquer indivíduo. Por um lado, este estudo não incide particularmente no domínio da excepcionalidade artística; por outro, não se trata tanto de valorizar a expressão plástica como uma área de aprendizagem, onde se espera que o sobredotado seja capaz de desenhar/pintar melhor ou de aperfeiçoar os talentos que já possui, mas de a tomar como um meio através do qual ele é desafiado a desenvolver-se plenamente como pessoa, potenciando a sua sensibilidade, as suas capacidades criativas, expressivas e comunicativas, a confiança em si mesmo e a forma pessoal e única de compreender o mundo (Marín Viadel, 2006:30).

Neste sentido, o percurso de pesquisa integra três preocupações essenciais: primeira, equacionar as estratégias de educação da expressão plástica de crianças/jovens com talentos e capacidades superiores, em qualquer domínio, particularmente com características de criatividade e sinais de motivação na produção plástica; segunda, divulgar, junto dos professores, das escolas, das famílias, da sociedade e do governo, os aspectos que interferem na expressão plástica desta população escolar e que importa reforçar ou minimizar, no sentido de responder aos seus interesses e necessidades; terceira, contribuir para o desenvolvimento pleno e a felicidade dos mais dotados, na sua vida diária de assunção do eu e de interacção com os outros, nos vários contextos de actuação: a escola, a família e a sociedade em geral.

1. Conceito e Modelos Explicativos

A temática da sobredotação não é alheia a alguma polémica instigada pela falta de unanimidade quanto à questão da delimitação terminológica do próprio conceito. Adoptamos, com sentido análogo, os termos 'sobredotados', 'talentosos', 'dotados' e 'mais capazes', cujo significado remete para a presença de "um notável desempenho ou de habilidades ou aptidões superiores" (Alencar; 2001:120), quer seja numa amplitude de realizações ou numa área delimitada (Freeman & Guenther; 2000:23-24), sem esquecer o papel do suporte ambiental, designadamente da família, da escola e da comunidade em geral (Pereira; 1998:168).

Os modelos explicativos de sobredotação situam-se em intrínseca relação com as abordagens conceptuais em torno da inteligência humana, acompanhando a mudança do primado cognitivo, quantitativo e unitário, para o que acentua a dimensão multidimensional e qualitativa. É sobretudo nas perspectivas de Sternberg, Gagné, Renzulli, Mönks e Tannenbaum, que apontamos os principais contributos para a compreensão da sobredotação e que, por isso, servem de inspiração teórica a este trabalho.

No Modelo Triárquico da Inteligência e da Sobredotação, Sternberg (1985) considera a sobredotação como uma espécie de auto-gestão mental. Surge enfatizada a forma de conduzir a resolução de problemas em detrimento do produto final, pelo que, considera capacidade elevada o desenvolvimento das aptidões naturais do indivíduo a um nível excepcionalmente alto. Trata-se, assim, de potenciar aquilo que ele designa como inteligência de sucesso, e que equivale a pensar bem de três formas diferentes – analítica, criativa e prática – e cujo equilíbrio importa alcançar (Sternberg, 2003:89-90).

O Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento [MDST] de Gagné (2004) baseia-se na distinção entre aptidão (dotação)¹ e talento. A sobredotação é definida como aptidão humana natural, ou seja, como herança genética, que se manifesta nos domínios intelectual, criativo, sócio-afectivo ou sensório-motor (Moon & Dixon, 2006:13). A progressiva transformação de aptidões/dotes em talentos exige um processo, onde estão envolvidos a dotação [G-giftedness], o talento [T] e a aprendizagem e a prática [LP - learning and practice], sem esquecer três componentes adicionais: os catalisadores intrapessoais [IC], os catalisadores ambientais [EC] e o factor acaso [C-chance].

Na Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (2000, 2002) considera que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou aptidões mentais, que designa por inteligências e de que todos os indivíduos normais são, em certa medida, possuidores, diferindo no grau de capacidade e na natureza da sua combinação (Gardner, 2000:20). O autor descreve, inicialmente, sete inteligências – linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal – às quais acrescentaria a inteligência naturalista (Davis, 2006:53-54; Károlyi et al., 2003:101; Armstrong, 2001:49-52), apontando ainda para a possibilidade de uma inteligência existencial (Gardner, 1999). Aplicada à sobredotação, esta teoria explicativa permite fazer referência a capacidades e talentos que se situam em cada uma das categorias de inteligências.

Segundo a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), o conceito de sobredotação remete para a necessária articulação entre três dimensões que se mantêm estáveis ao longo da vida do indivíduo: aptidão acima da média, criatividade e motivação/envolvimento elevados. A esta concepção dos Três Anéis, Renzulli (2009:412; 2004:82-83) acrescenta a distinção entre dois tipos de sobredotação que se interrelacionam: a escolar ou académica, mais facilmente medida pelos testes padronizados, centrados nas capacidades mais valorizadas nas situações de aprendizagem escolar tradicional e nas aptidões analíticas, e a produtivo-criativa, aquela que o autor salienta por se referir aos aspectos da actividade humana nos quais se estimula o incremento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e domínios do conhecimento concebidos para ter impacto num determinado público.

O Modelo Psicossocial de Mönks (1992; 2005) e de Tannenbaum (1986) amplia o Modelo dos Três Anéis. Mönks introduz o papel do meio ambiente – família, escola e grupo de pares – como factor desencadeador do desenvolvimento do potencial de sobredotação e perspectiva o desenvolvimento psicológico da criança sobredotada no decurso do ciclo vital e dos processos de interacção subjacentes. Por sua vez, Tannenbaum (2003:47-57) propõe um modelo em estrela que considera a excelência como produto de uma sobreposição de cinco factores: capacidade geral (factor g); capacidade e atitudes especiais; factores não intelectuais, factores ambientais; factores fortuitos.

2. Características

Partilhamos, com Guenther (2006:34), a ideia de que as crianças e os jovens dotados e talentosos não constituem um grupo único e homogéneo, pelo que cada um apresenta uma combinação singular de características resultantes da interacção de factores biológicos e genéticos com factores ambientais.

Neste sentido, face à dificuldade de encontrar características que tracem, para os alunos sobredotados, um padrão de comportamentos, sugerimos uma aproximação a formas de ser, estar e sentir mais comumente descritas na literatura.

A investigação realizada por Terman, no início do séc. XX, representa a tentativa pioneira de levantamento das principais características idiossincráticas do indivíduo sobredotado (Colangelo & Davis, 2003:6), designadamente, que apresentam um desenvolvimento físico mais acelerado e um comportamento sócio-moral mais ajustado (Alencar, 2007:373; Valle, 2001:23; Alencar & Fleith, 2001:62-63).

Para Renzulli (cit. in Lombardo, 1997:37-38), crianças e jovens sobredotados revelam um conjunto bem definido de traços: obtêm facilmente êxito na aquisição de conhecimentos ou competências, manifestam uma capacidade de trabalho invulgar orientada pela perseverança e motivação, e mostram um pensamento criativo e divergente, pela frequência e natureza das suas perguntas, jogos e associações de ideias.

Winner (1996:16-17) chama a atenção para algumas características atípicas da criança sobredotada e que fazem dela um ser qualitativamente distinto: a precocidade, uma insistência em se desvencilharem sozinhas e uma sede enorme de conhecimentos.

Na sequência dos trabalhos realizados por Renzulli (1984), o Ministério da Educação Português, num documento que divulgou em 1998, surgem descritas as principais características comportamentais de crianças e jovens

1 Dotação é o termo usado por Guenther, na tradução do termo giftedness'.

sobredotados, de acordo com diversas áreas – aprendizagem, motivação, criatividade, liderança e domínio sócio-moral – e que elencamos no quadro 1.

Na esteira dos estudos realizados por Gagné, Guenther (2006:35) considera que as crianças e os jovens potencialmente talentosos podem apresentar atributos e traços que permitem a orientação dos professores na identificação de um dos quatro domínios de capacidades e talentos, a saber: inteligência e capacidade intelectual, criatividade e pensamento criador, capacidade sócio-afectiva e intrapessoal, e capacidade sensório-motora. Para lá da descrição dos aspectos idiossincráticos dos alunos sobredotados, uma análise mais cuidada à realidade única de cada um, pode revelar-nos um mundo interior susceptível de contradições e desfasamentos. Terrassier (1985:265) considera dissincronia a discrepância entre o funcionamento intelectual e as dificuldades noutros domínios, presente em algumas crianças sobredotadas. Como refere, as crianças sobredotadas sofrem frequentemente de falta de sincronia nos seus níveis de desenvolvimento intelectual, afectivo e motor, o que se reflecte em diversos aspectos das suas vidas, podendo provocar alguns problemas psicológicos. Terrassier distingue dois tipos de dissincronia: a dissincronia interna, que ocorre no interior da própria criança e que se refere aos diferentes ritmos de desenvolvimento que podem ser observados entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e afectivo-emocional; e a dissincronia externa ou social, que se reporta às dificuldades específicas que ocorrem no plano da relação com os outros e que traduzem, sobretudo, o papel das expectativas, além ou aquém das potencialidades da criança, por parte da família, da escola, dos amigos e dos outros (Terrassier, 1992:251-253; Alencar, 2007:374; Valle, 2001:47-48).

Quadro 1 – Características gerais de comportamento de crianças e jovens sobredotados

CARACTERÍSTICAS NO PLANO DAS APRENDIZAGENS	Vocabulário avançado para a idade e para o nível escolar; Hábitos de leitura independente (por iniciativa própria); preferência por livros que normalmente interessam a crianças ou jovens mais velhos; Domínio rápido da informação e facilidade na evocação de factos; Fácil compreensão de princípios subjacentes; capacidade para generalizar conhecimentos, ideias, soluções; Resultados e/ou conhecimentos excepcionais numa ou mais áreas de actividade ou de conhecimento.
CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONAIS	Tendência a iniciar as suas próprias actividades; Persistência na realização e finalização das tarefas; Busca da perfeição; Aborrecimento face a tarefas de rotina.
CARACTERÍSTICAS NO PLANO DA CRIATIVIDADE	Curiosidade elevada perante um grande número de coisas; Originalidade na resolução de problemas e relacionamento de ideias; Pouco interesse pelas situações de conformismo.
CARACTERÍSTICAS DE LIDERANÇA	Auto-confiança e sucesso com os pares; Tendência a assumir a responsabilidade nas situações; Fácil adaptação às situações novas e às mudanças de rotina.
CARACTERÍSTICAS NOS PLANOS SOCIAL E DO JUÍZO MORAL	Interesse e preocupação pelos problemas do mundo; Ideias e ambições muito elevadas; Juízo crítico face às suas capacidades e às dos outros; Interesse marcado para se relacionarem com indivíduos mais velhos e/ou adultos.

In Ministério da Educação (1998:8).

Nos últimos anos, é possível identificar duas perspectivas distintas acerca do desenvolvimento sócio-emocional de crianças e jovens talentosos. Por um lado, prevalecem as teorias que defendem que estão mais ajustados e motivados que os seus pares, são socialmente maduros, estão abertos a novas experiências, são independentes e possuem um auto-conceito elevado e uma grande tolerância à ambiguidade. Por outro lado, alguns estudos sugerem que os sobredotados são vulneráveis perante as dificuldades sociais e emocionais relacionadas com a sua capacidade e os seus talentos (Assouline & Colangelo, 2006:66; Gallagher, 2003:13; Keiley, 2002:43;).

Certas investigações, de acordo com a primeira perspectiva, sugerem que os sobredotados apresentam muitas características de crianças e jovens resilientes, dado demonstrarem capacidade para alcançar saúde emocional e competência social em vez de uma história de adversidades ou stress (Neihart, 2002:115).

Numa outra concepção, os alunos sobredotados, em virtude da capacidade cognitiva superior e da sua intensidade emocional, lidam com aspectos sobre o seu eu e o dos outros de formas distintas da população em geral,

provocando problemas sócio-emocionais (Assouline & Colangelo, 2006:66) que justificam a implementação de um conjunto de estratégias de intervenção, capazes de minimizar tal desajustamento.

A análise dos principais problemas associados às características do sobredotado foi realizada por Webb (1993), realçando que alguns dos atributos intelectuais e de personalidade, comuns entre sobredotados, provocam, frequentemente, problemas do foro social e emocional. No quadro 2 apresentamos a associação que Webb estabelece entre cada característica do sobredotado e um eventual problema do seu comportamento, realçando que nenhuma destas características é inerentemente problemática, sendo antes a combinação de algumas delas que pode levar a um padrão problemático de comportamento.

Outros estudos evidenciam os problemas emocionais dos alunos sobredotados, tais como sub-rendimento académico, suicídio, isolamento social, entre outros, o que confere sentido à afirmação de Schmitz e Galbraith (1985; cit. in Alencar e Fleith, 2001:106): “ser sobredotado não significa necessariamente ter mais sucesso, ser mais feliz, saudável, socialmente ajustado ou mais seguro”.

Por outro lado, numa postura mais cautelosa, Freeman e Guenther (2000:85) defendem que não há provas científicas conclusivas quanto à correlação capacidade excepcionalmente elevada e problemas emocionais. Será, por isso, pertinente prever atitudes/comportamentos heterogéneos, que veiculem ora o modelo de saúde psicológica, ora o modelo de alguma disfunção afectiva e relacional.

Quadro 2 – Características e potenciais problemas associados à sobredotação

Características	Problemas Possíveis
Aquisição e retenção rápida da informação.	Impaciência para com a lentidão dos outros; alheamento.
Atitude activa para investigar, curiosidade intelectual; motivação intrínseca; procura do transcendente.	Perguntas desconcertantes; obstinação em alguns temas; exagero nos seus interesses.
Capacidade para conceptualizar, abstrair e sintetizar; gosto pela resolução de problemas e pela actividade intelectual.	Questionamento dos métodos de ensino; autonomia em demasia.
Gosto pela organização de coisas e pessoas dentro de uma estrutura e de uma ordem; procura da sistematização; estabelecimento de relações de casualidade.	Construção de regras e sistemas complicados; tendência para a dominância na relação com os outros.
Vocabulário amplo; muita informação sobre temas complexos e avançados para a sua idade.	Uso de palavras para escapar ou evitar situações; aborrecimento com a escola.
Pensamento crítico.	Intolerância face aos outros; perfeccionismo.
Criatividade e imaginação; gosto em experimentar novas formas de fazer coisas.	Recusa de rotinas ou de repetição do que já sabem.
Concentração intensa; permanência prolongada em áreas do seu interesse; comportamento dirigido a um objecto.	Desagrado com interrupções; abstracção face aos pares quando concentrado; tenacidade.
Sensibilidade; empatia; necessidade de ser aceite pelos outros.	Sensibilidade à crítica ou à rejeição; necessidade de reconhecimento.
Energia elevada, vivacidade, ansiedade; períodos de esforço intensos.	Frustração perante a inactividade; desorganização do trabalho dos pares devido à sua vivacidade; estimulação contínua.
Independência; preferência pelo trabalho individual; auto-confiança.	Inconformismo; recusa dos pais ou dos pares.
Interesses e habilidades diversas; versatilidade.	Aparente desorganização; frustração por falta de tempo; expectativas elevadas e pressão dos outros.
Grande sentido de humor.	Incompreensão pelos pares (reconhecimento pelos pares como o ‘palhaço’ da turma); ironia e despropósito.

3. Intervenção Educativa

Os alunos mais capazes apresentam necessidades educativas específicas, que exigem respostas diversificadas, como a flexibilização e adequação curricular e a diferenciação de métodos e estratégias educativas (Serra, 2008:144).

Partindo das conclusões de diversas pesquisas na área da educação de sobredotados, Rogers (2009:145-159) apresentou os principais aspectos que importa considerar na implementação de estratégias neste domínio, a saber, que os alunos sobredotados necessitam: (i) de desafios diários nas suas áreas específicas de talento; (ii) de oportunidades de trabalho independente nessas áreas; (iii) de formas de aceleração, de conteúdos e níveis, de acordo com as suas necessidades educativas; (iv) de condições de socialização e de aprendizagem com pares com capacidades e interesses idênticos; (v) de diferenciação no ritmo e na organização do conteúdos apresentados, em áreas curriculares específicas.

A literatura aponta para três tipos de programas educativos: a aceleração, o agrupamento e o enriquecimento. A aceleração permite realizar os ciclos educativos em menos tempo, de modo a situar o aluno sobredotado num contexto curricular de dificuldade ajustada às suas capacidades (Davis, 2006:97; Valle, 2001:91). O agrupamento consiste em juntar os alunos sobredotados, de acordo com as suas capacidades, separando-os dos outros alunos, e podendo adoptar modalidades diversas, desde a separação do aluno em turmas ou escolas especiais, até à criação de grupos que funcionam na escola durante uma ou várias horas do dia (Winner, 2009:321; Valle, 2001: 93). O enriquecimento é entendido como um programa que, com base na integração do aluno no sistema regular de ensino, opera alterações nas oportunidades educativas, pois prevê as seguintes possibilidades: completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo a inclusão de novas unidades de estudo; incluir uma investigação mais ampla a propósito do que está a ser ensinado, com o recurso a um maior número de fontes de informação; solicitar ao aluno o desenvolvimento de projectos originais, quer em contexto de sala de aula, quer em actividades extra-curriculares (Alencar & Fleith, 2001:133), pelo que, actividades, depois da escola ou ao sábado, e clubes de interesses podem constituir formas de implementar um programa de enriquecimento (Schiever & Maker, 2003:164).

Em meados da década de 80, Renzulli e Reis (2003:248-250), ao experimentarem a viabilidade de um plano que incorporaria o desenvolvimento do talento para todos os alunos, apresentaram um Modelo de Enriquecimento para toda a Escola – Schoolwide Enrichment Model [SEM], em que as actividades de enriquecimento podem ser implementadas no contexto de sala de aula regular, individualmente ou em pequeno grupo, quando os alunos revelam níveis elevados de aptidão e interesse em determinada área ou tema de trabalho; ou fora da escola regular, por exemplo, em escolas especiais, programas de tutoria, instituições culturais, programas de Verão e programas organizados em instituições de ensino superior (Renzulli & Reis, 2003:249-250).

Os efeitos do recurso a medidas de aceleração, agrupamento e enriquecimento como resposta às necessidades específicas do sobredotado, têm gerado polémica e debates, resultando daí a indicação de vantagens e desvantagens, que exigem uma tomada de atenção para a individualidade dos casos.

De um modo geral, o cenário internacional representa um avanço nas iniciativas de resposta às necessidades educativas de alunos sobredotados (Alencar & Fleith, 2001:161-165). As políticas educativas de certos países europeus tornam-se sensíveis às questões inerentes à sobredotação, sobretudo a partir da Recomendação do Conselho da Europa nº 1248, de 1994, que, sem reivindicar uma atenção prioritária para as crianças sobredotadas, defende a premência de uma oferta educativa fomentadora de todo o seu potencial. O estudo europeu realizado pela Eurydice Eurydice² – Rede de Informação sobre Educação na Europa – sobre a Educação dos Sobredotados na Europa³ (2008) indica que a percentagem de alunos sobredotados – 3 a 10% da população escolar – não é negligenciável. Ainda que a maior parte dos países europeus contemplados neste estudo, não inclua as crianças e os jovens sobredotados e talentosos na população de alunos com necessidades educativas especiais, não deixa de atender às suas necessidades, implementando medidas específicas, quer nas escolas quer através das mesmas.

Portugal, país subscritor de orientações legais internacionais alusivas à educação de crianças e jovens que revelam capacidades e talentos elevados, designadamente a Recomendação nº 1248 do Conselho da Europa ou a Declaração de Salamanca, e situado num enquadramento europeu pautado pelo reconhecimento crescente das necessidades específicas de crianças e jovens sobredotados, evidencia, nos tempos actuais, sinais de fragilidade e

² Rede institucional criada em 1980 por iniciativa da Comissão Europeia, cuja actividade se centra essencialmente no estudo comparativo e divulgação do modo como se organiza e estrutura a educação na Europa, em todos os níveis de ensino.

³ Estudo realizado para a reunião informal de Ministros da Educação, realizada nos dias 16 e 17 de Março de 2006, sob a Presidência austríaca do Conselho da União Europeia e tendo como referência o ano lectivo 2005-2006.

insuficiência no âmbito das suas directrizes legislativas e, conseqüentemente, no domínio de aplicação das estratégias educativas de apoio e atendimento a esta população. Torna-se por demais evidente que a realidade nacional tem vindo a distanciar-se, paulatinamente, dos ideais de uma escola inclusiva, pois a tendência actual dos governantes é circunscrever a educação especial e as necessidades educativas às deficiências, dificuldades e vulnerabilidades dos alunos (Miranda & Almeida, 2005:3266), consubstanciando-se no vazio que o último documento legal – Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – criou em torno da sobredotação. À frequente questão de muitos professores e técnicos – Um aluno sobredotado é elegível para usufruir das medidas educativas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008? – a tutela responde negativamente, e esclarece que os alunos sobredotados, não se inserindo no grupo-alvo definido no Decreto-Lei nº 3/2008, podem beneficiar de outros apoios disponibilizados pela escola, nomeadamente os referidos no artigo 5º do Despacho Normativo nº 50/2005 (Planos de Desenvolvimento).

Importa, por isso, criar condições de resposta individualizada e diferenciada para os alunos sobredotados, com vista a promover o enriquecimento curricular e o desenvolvimento pessoal e social, responsabilizando o Governo pela criação de medidas educativas capazes de garantir uma política educativa de inclusão, alicerçada na individualização e na diferenciação, designadamente, através de adaptações curriculares, níveis de ensino diferenciados e estratégias diversificadas, em sala de aula e noutros espaços (Serra, 2008:145). A estas medidas acrescentamos a proposta de criação de redes de apoio multidisciplinares, constituídas por profissionais de diferentes áreas, como educadores e professores, médicos e psicólogos, com formação específica na área da sobredotação. Estas equipas, disponibilizadas pelo Ministério de Educação, e circunscritas às áreas de actuação de uma determinada Direcção Regional, permitiriam, fundamentalmente, accionar os meios de apoio directo requerido pelas escolas, no sentido de atender às necessidades dos alunos sobredotados. Por outro lado, poderiam assumir um papel essencial quer ao nível da formação de educadores/professores e demais agentes da comunidade escolar, quer ao nível do apoio às famílias destes alunos.

Neste contexto de incongruência legal, de que a Região Autónoma da Madeira constitui orgulhosa excepção, surge evidenciado o papel dos principais agentes educativos – família e escola – no processo de apoio ao desenvolvimento de sobredotados, numa estratégia que se pretende conjunta e cooperativa, para conferir, ao seu processo de construção individual, a estrutura sólida de apoio à aceitação da sua diferença e, assim, a concretização plena dos seus conhecimentos, interesses, habilidades, princípios e valores.

4. Sobredotação e Arte

A reflexão acerca da importância da educação artística, permite-nos concluir que é papel do professor propiciar experiências de aprendizagem sobre e desde a cultura visual e promover um equilíbrio entre o desfrute dos artefactos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e performativa que pode ser discutida, explorada e experienciada (Hernández, 2007:85-87). Este papel assume importância significativa nas estratégias a adoptar com os sobredotados, pois como destaca Rogoff (1998; cit. in Hernández, 2007:89), trata-se de educar o ‘olho curioso’ em vez educar o ‘bom olho’ e, por esta via, instigar a uma certa inquietude, enveredando por uma noção das coisas fora do reino do conhecido, das coisas não completamente entendidas ou articuladas, dos prazeres do proibido, do oculto ou do impensado. Conscientes desta realidade, importa que os docentes não só estejam receptivos à compreensão dos efeitos da expressão plástica no percurso escolar e formativo de cada aluno, como também os potenciem por meio de experiências e aprendizagens enriquecedoras.

Ainda que todos os indivíduos sejam potencialmente criativos e a sua criatividade se possa cultivar individualmente e em grupo (Gonçalves, 1991:23), a expressão plástica pode constituir um meio de resposta espontânea e livre face às necessidades cognitivas, psicológicas e sociais de crianças e jovens sobredotados, independentemente da(s) área(s) em que eles manifestem capacidade e talento acima da média.

De acordo com a concepção apresentada por Renzulli, situamos a expressão plástica como estratégia que confere sentido mais amplo à criatividade e ao envolvimento nas tarefas que, tão frequentemente, identificam o comportamento do sobredotado. Se “[...] desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma pintura e tornar-se capaz de identificar o que está representado, requer trabalho e motivação do sujeito [...]” (Fróis et al., 2000:201), na criança ou no adolescente que possui talentos superiores, estas características, na maioria das vezes, já estão presentes, mas precisam de ser potenciadas e acompanhadas. Como adverte Elvira Leite (2002-2003:8), “*Só uma actividade artística continuada e bem orientada poderá conduzir à expressão plena*”. Trata-se, assim, de tomar o desenho e a pintura como actividades cujo prazer proporcionado é compatível, por um lado, com a perseverança e a motivação e, por outro, com o pensamento criativo e divergente que alguns sobredotados manifestam neste domínio. No entanto, para aqueles cujas actividades de expressão plástica não suscitam curiosidade nem provocam satisfação intrínseca, tratar-se-á de

tomar o desenho e a pintura como meios de complementar outros domínios de interesse e, assim, permitir o desenvolvimento integral de crianças e jovens com talentos e capacidades acima da média. Neste âmbito, o professor que orienta a criança ou o jovem sobredotado na vertente da Arte, em geral, e da expressão plástica, em particular, assume um papel primordial, independentemente do domínio específico do talento do aluno, quer este esteja integrado num grupo de sobredotados, quer esteja num grupo heterogéneo. Assim, ao estimular a experiência estética da criança ou do jovem sobredotado, o docente estará a fomentar a expressão livre, o que pesa sobremaneira na vertente afectiva e relacional destes alunos. Ao serem incentivados a exprimir-se livremente em momentos de contemplação e de criação, intensifica-se a consolidação da sua auto-confiança e da sua auto-estima, o que se traduz numa maior eficácia das relações interpessoais, pois tornar-se-ão mais responsáveis, cooperantes e abertos ao outro.

5. Metodologia

Atendendo aos objectivos da pesquisa, a opção metodológica possui um carácter qualitativo (Estudo de Caso), por possibilitar o recurso à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações, aos significados e às intenções das suas acções (Almeida & Freire, 2003:27-28) e por melhor se adequar ao estudo de um fenómeno humano concreto e complexo – o mundo da expressão plástica da criança ou do jovem sobredotado – que urge ser compreendido a partir do seu interior.

A uma amostra inicial (estrutura da amostra) constituída por 10 crianças/jovens sobredotados, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, entre os 8 e os 15 anos de idade, matriculados nos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico no ano lectivo 2008/2009, e que frequentavam ou haviam frequentado o programa de enriquecimento Sábados Diferentes⁴, foi aplicada a primeira fase da investigação.

De acordo com a descrição do plano de investigação, na figura 1, e dos instrumentos/técnicas adoptados, o ponto de partida para a procura de resposta à questão fulcral do nosso estudo – Que factores influenciam a produção plástica em crianças e jovens sobredotados que, neste domínio, evidenciam criatividade e motivação? - situa-se, num primeiro momento, na recolha de dados quanto às características de criatividade e aos sinais de motivação que se revelam na criação plástica. Por este motivo, os procedimentos iniciais centram-se na obtenção de dados inerentes às questões – Que características da criatividade se revelam na produção plástica? Que sinais de motivação são visíveis na criação plástica?

Nesta etapa inicial de observação directa, sistemática e não participante, foram registadas, por meio de grelhas, as actividades de expressão plástica realizadas no Museu de Serralves, permitindo seleccionar os sujeitos que evidenciaram criatividade e motivação, e identificar as características da criatividade e os sinais de motivação revelados nesse contexto educativo. A grelha de observação permitiu avaliar as variáveis de observação para a criatividade (categoria A) e motivação (categoria B), de acordo, respectivamente, com as variáveis da primeira (A1 - curiosidade; A2 - fluidez; A3 - flexibilidade; A4 - originalidade; A5 - atenção ao estético; A6 - desinibição; A7 - exploração do imaginário) e da segunda (B1 - envolvimento; B2 - persistência; B3 - aborrecimento na repetição; B4 - motivação intrínseca; B5 - perfeccionismo; B6 - autonomia; B7 - interesse pela novidade), e atendendo aos respectivos indicadores comportamentais e à legenda definida. O registo das grelhas obedeceu à frequência-contagem e foi auxiliado por notas de campo, diário de bordo e meios audiovisuais.

Os resultados da primeira fase permitiram, de um modo selectivo, delimitar o conteúdo da amostra – 8 crianças/jovens com características de criatividade e com sinais de motivação no domínio da expressão plástica, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino – ao qual, na segunda fase (inquirição) foram aplicados dois instrumentos, uma entrevista semi-estruturada e uma escala de preferências, com o intuito de encontrar os factores influentes na produção plástica e, assim, responder à questão Que tipo de factores estão relacionados com a produção plástica? A entrevista semi-estruturada é constituída, na primeira parte, por um conjunto de questões fechadas aos pais, sobre os contextos escolar, familiar e relacional dos seus educandos, facultando-nos a caracterização de cada sujeito do conteúdo da amostra e, na segunda parte, por um conjunto de questões abertas, à criança ou ao jovem, que nos permitiu identificar as suas concepções acerca da representação da expressão plástica (categoria A), com as respectivas sub-categorias (A.1 percepção da expressão plástica e A.2 opções pessoais), e dos factores contextuais (categoria B), com as sub-categorias correspondentes (B.1 escola, B.2 actividades extra-escolares e B.3 família) e que foram registadas em suporte áudio, de modo a facilitar a transcrição e a análise dos dados. Privilegiámos a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados recolhidos, com a definição prévia de um

⁴ Programa de Enriquecimento Curricular para Crianças e Jovens com Talentos Superiores, sob iniciativa da Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas, em protocolo com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, onde decorrem as actividades ao sábado de manhã.

quadro categorial, cujas categorias e subcategorias obedecem a um único critério, o estabelecimento de áreas temáticas, com os respectivos indicadores, e procurando garantir os critérios de exaustividade e de exclusividade do sistema categorial.

A escala de preferências é uma escala ordinal que, como a própria designação indica, admite uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas (Hill & Hill, 2008:108). Com apenas uma variável – importância atribuída – é apresentado um conjunto de vinte itens (características dadas ou fixas) – para completar a frase ‘Eu desenharia e pintaria mais vezes se...’ e o respondente tem de avaliar uns em relação aos outros. O número de itens seleccionados não é fixo, pois os sujeitos devem avaliar somente os que se reportarem à sua situação, vivências e contextos, atribuindo o número ‘um’ ao item que tiver maior importância e, assim, sucessivamente. O tratamento de dados provenientes da escala preferências foi efectuado a partir da análise da variância da importância atribuída a cada uma das características dadas, de acordo com a transcrição da ordenação da escala de preferências de cada sujeito.

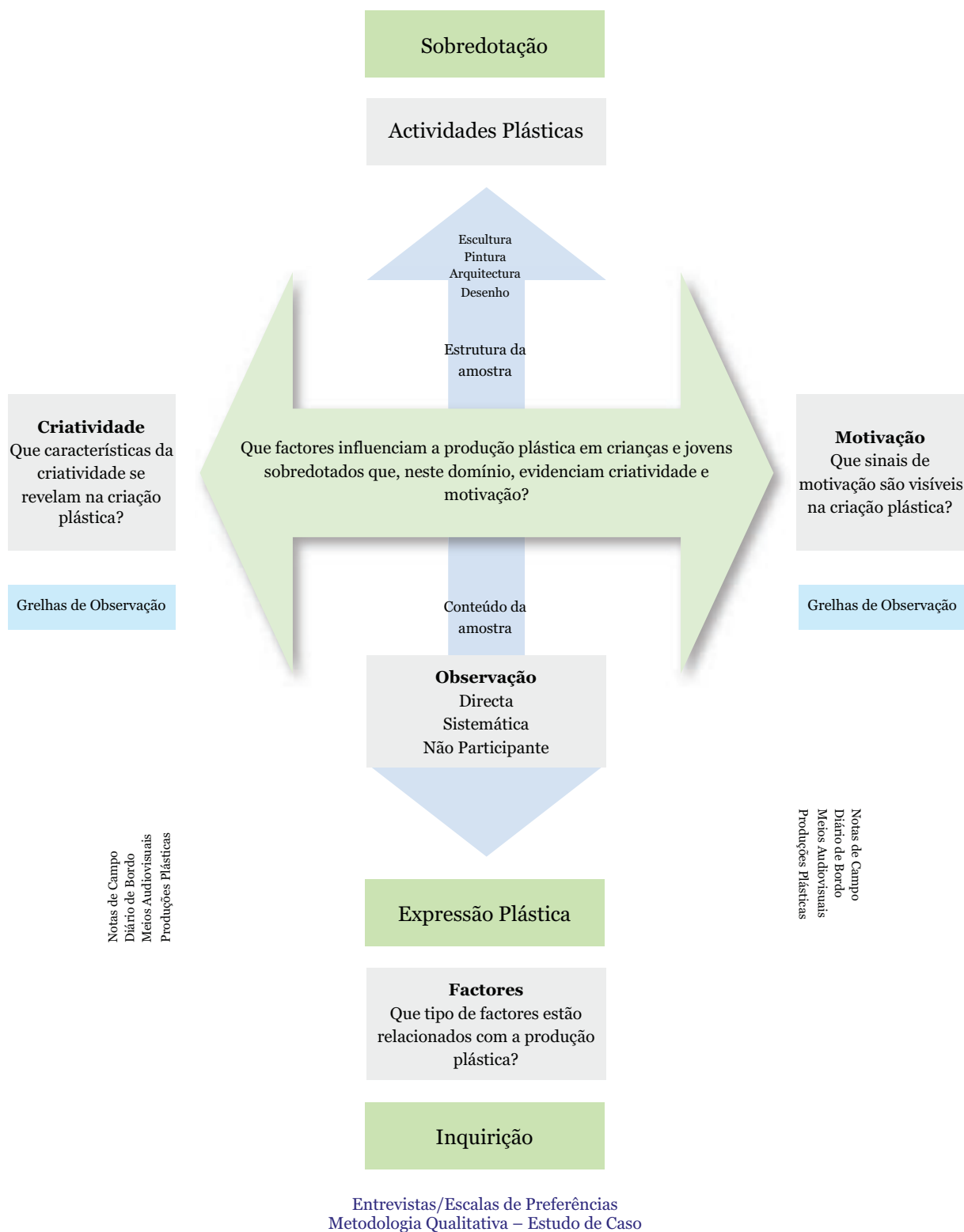
6. Resultados

Da implementação da primeira fase do plano de investigação, concluímos que, na maioria, os jovens/crianças sobredotados, uma vez colocados numa situação de produção plástica, em actividades extra-escolares integradas no âmbito de um programa de enriquecimento – Sábados Diferentes – revelam, com elevada frequência, características de criatividade e sinais de motivação. No domínio da criatividade, sobressaem a fluidez do pensamento e a curiosidade; já na motivação destacam-se o envolvimento e a persistência. Ainda que as restantes variáveis de uma e de outra categoria não devam ser ignoradas, até porque os valores de frequência não apresentam um distanciamento significativo, importa sublinhar que, na generalidade, foi possível identificar de modo mais relevante: a capacidade para conceber diferentes soluções para um problema, uma postura orientada para a busca do conhecimento e das práticas de expressão plástica, a energia, a perseverança, a resistência e a determinação na execução da tarefa.

Sabemos que a estes resultados, que espelham o entusiasmo e o interesse de crianças e jovens sobredotados pelas actividades realizadas, não pode ser alheio o facto de lhes terem sido proporcionadas oportunidades de aprendizagem estimulante, assentes na diversificação e na originalidade das estratégias plásticas (formas de expressão, técnicas e materiais). Para esta conclusão contribuíram os dados dos comentários que cada criança/jovem redigiu no final das sessões e, igualmente, o que testemunharam quando inquiridos. Sem que tivéssemos averiguado a frequência da motivação e da criatividade de cada um, nos seus contextos concretos de realização de actividades de expressão plástica (escola e família), verificámos que, a par de uma percepção muito positiva da expressão plástica, possuem, pelo menos, a capacidade para serem criativos e estarem motivados no domínio da criação plástica.

Se considerarmos, de um modo complementar, os resultados aferidos por meio da inquirição, verificamos a preponderância de factores de tipo contextual relativamente aos de tipo pessoal, na influência exercida ao nível da criação plástica dos sobredotados. Surgem destacados aspectos, essencialmente, relacionados com as condições proporcionadas pela escola, em simultâneo com uma percepção deste espaço como um contexto pouco motivador e estimulante para a prática de actividades plásticas. Consentaneamente, do estudo efectuado são apontados como principais factores influentes: a diversificação de actividades, técnicas e recursos; o ensino de técnicas novas e a utilização de novos materiais, a originalidade da tarefa solicitada, a carga lectiva dedicada às actividades plásticas e a disponibilidade nos tempos livres.

Figura 1 – Descrição do Plano de Investigação.



Conclusão

No que concerne às implicações pedagógicas deste estudo, emerge a necessidade de equacionar as condições que a escola e os professores oferecem como resposta às características da criatividade, aos sinais de motivação e às 'solicitações' de liberdade expressiva dos alunos sobredotados. É fundamental que os docentes, em geral, e os de artes plásticas, em particular, tenham em mente que promover a motivação e a criatividade destes e de outros alunos, não é apenas lidar com o produto decorrente das suas capacidades e talentos, mas é, essencialmente, ampliar a sua necessidade de expressão e comunicação, a sua imaginação e a criatividade, o seu nível de consciência, os seus sentimentos de auto-estima e auto-confiança, e as suas percepções. Neste sentido, atender às necessidades e aos interesses que os alunos sobredotados revelam na vertente plástica da expressão deve privilegiar um conjunto de actividades que se distingam, principalmente, pela originalidade e pela diversificação. Por certo, os factores enunciados pelos alunos sobredotados como os mais influentes na expressão plástica são coincidentes com aqueles que qualquer aluno indicaria. Todavia, o espírito crítico e exigente, tão frequentemente observado nesta população, revela-se profícuo, quando colocado ao serviço de uma indicação mais explícita daquilo que há a implementar ou a modificar no contexto escolar em proveito de todos os discentes. Neste aspecto, porque crianças e jovens inquiridos assinalam a necessidade de haver na escola actividades idênticas às realizadas no Museu de Serralves, no âmbito das acções de um programa de enriquecimento, importa salientar que a escola deveria fomentar uma maior igualdade de acesso a este tipo iniciativas. Por esta razão, julgamos poderem a escola e os alunos beneficiar com a implementação de um modelo de enriquecimento para toda a escola, nos moldes em que foi, originalmente, concebido por Renzulli e Reis (2003:248-250) – *Schoolwide Enrichment Model*. Com especial incidência nas áreas de expressão artística, pelo seu carácter de expressividade livre e lúdica, tratar-se-ia de promover um conjunto de actividades de enriquecimento, individualmente ou em pequeno grupo, no contexto de sala de aula regular, dirigido aos alunos que manifestassem níveis elevados de aptidão e interesse em determinada área ou tema de trabalho. Por meio desta estratégia, seria possível, por um lado, não restringir a procura de respostas para os talentos às actividades extra-escolares de acesso, muitas vezes, condicionada por factores económicos e sociais inerentes ao contexto familiar, e, por outro, responsabilizar a escola pelo atendimento diferenciado às capacidades e talentos.

Neste sentido, da pesquisa efectuada, concluímos ser necessário dinamizar na escola, com maior frequência e amplitude, actividades plásticas diversificadas, que instaurem a novidade nas acções habituais, de forma a corresponder aos anseios, à curiosidade, às necessidades expressivas, comunicativas e criativas dos sobredotados. Só assim, entendemos poder o ensino da expressão plástica contribuir para a expansão de um eu em formação e descoberta das suas potencialidades, que reclama a cada instante a oportunidade para o exercício da autonomia e da liberdade através de diferentes formas de expressão.

Eis, por ventura, aquilo que nos parece ser a chave para a prevenção ou minimização de muitos dos problemas que, em contexto escolar, estão associados à sobredotação: a efectiva responsabilização das instâncias ministeriais por estes alunos que, apesar de presentes nas nossas escolas, ficam isentos da aplicação de quaisquer medidas legais, capazes de lhes garantir o usufruto dos seus plenos direitos como crianças/jovens e cidadãos. Por isso, apontamos para a proficuidade decorrente da implementação, na escola e noutros contextos, de actividades de enriquecimento, assegurada pelo sistema educativo, com acções coordenadas e dinamizadas por professores com formação nesta área específica.

Pelo exposto, é nossa intenção poder o presente estudo constituir parte de uma iniciativa que se deseja conjunta, inter e multidisciplinar, capaz de contribuir “para que a escola se transforme em factor de coesão social e seja a instituição chave para a integração ou a reintegração, podendo assim a educação básica tornar-se passaporte para a vida para todas as crianças e jovens” (Teresa Vasconcelos, cit. in Ministério da Educação, 1998:4) e, em última análise, capaz de situar o desenvolvimento das potencialidades e dos talentos do ser humano numa perspectiva ética de “investimento social e de responsabilidade colectiva” (Guenther, 2006:1).

Referências bibliográficas

- ALENCAR, E. S. (2001). *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ALENCAR, E. S. (2007). “Características Sócio-emocionais do Superdotado: questões actuais”. In *Psicologia em Estudo*. Vol. 12. pp. 371-378. Maringá.
- ALENCAR, E. S., FLEITH, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. São Paulo: EPU.
- ALMEIDA, L., FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: Artmed.
- ASSOULINE, S. G., COLANGELO, N. (2006). “Social-emotional development of gifted adolescents”. In DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. pp. 65-85. Texas: Prufrock Press Inc.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. (2003). “Introduction and Overview”. In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 3-10. Boston: Allyn and Bacon.
- DAVIS, G. A. (2006). *Gifted Children and Gifted Education. A Handbook for Teachers and Parents*. Wisconsin: Great Potential Press, Inc.
- FREEMAN, J., GUENTHER, Z. C. (2000). *Educando os Mais Capazes. Ideias e Acções Comprovadas*. São Paulo: EPU.
- FRÓIS, J. P. (Coord.)/(2000). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GALLAGHER, J. J. (2003). “Issues and Challenges in the Education of Gifted Students”. In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 11-23. Boston: Allyn and Bacon.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GONÇALVES, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- GUENTHER, Z. C. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos. Um Conceito de Inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigadoras de la Cultura Visual: Outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HILL, M. M., HILL, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KÁROLYI, C., RAMOS-FORD, V., GARDNER, H. (2003). “Multiple Intelligences: A Perspective on Giftedness”. In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 100-112. Boston: Allyn and Bacon.
- KEILEY, M. K. (2002). “Affect Regulation and the Gifted”. In NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know? The National Association for Gifted Children*. pp. 41-50. Texas: Prufrock Press.
- LEITE, E. (2002-2003). *Infância, arte, educação*. In *Revista Perspectivar Educação*, nº 8/9. pp. 5-9. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- LOMBARDO, J.R. (1997). *Necessidades Educativas del Superdotado*. Madrid: EOS.
- MARÍN VIADEL, R. M. (2006). “Aprender a dibujar para aprender a vivir: conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes visuales en la educación”. In MARÍN VIADEL, R. (Coord). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Cap. 1. pp. 3-51. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção Educativa*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- MIRANDA, L., ALMEIDA, L. (2005). “Programa de Enriquecimento Escolar ‘Odisseia’: Uma Proposta de Desenvolvimento dos Talentos no 2º Ciclo de Escolaridade”. Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. pp. 3265-3279. Braga: Universidade do Minho.
- MOON, S. M., DIXON, F. A. (2006). “Conceptions of Giftedness in Adolescence”. In DIXON, F. A., MOON, S. M. (Eds). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. pp. 7-33. Texas: Prufrock Press Inc.
- NEIHART, M. (2002). “Risk and Resilience in Gifted Children: a Conceptual Framework”. NEIHART, M.; REIS, S. M.; ROBINSON, N. M.; In MOON, S. M. (Eds). *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What do we Know? The National Association for Gifted Children*. pp. 113-122. Texas: Prufrock Press.
- PEREIRA, M. (1998). *Crianças Sobredotadas: Estudos de Caracterização*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- RENZULLI, J. (2004). “O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos”. In *Educação*. Ano XXVII. Nº1 (52). pp. 75-131. Porto Alegre: RS.
- RENZULLI, J. (2009). “The Identification and Development of Giftedness as a Paradigm for School Reform”. In EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. I. pp. 409-443. New York: Routledge.

- RENZULLI, J., REIS, S. (2003). "Qué es el enriquecimiento escolar? Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? In ALONSO, J. A., RENZULLI, J. S., BENITO, Y. (Eds), Manual Internacional de Superdotados: Manual para Profesores y Padres. pp. 243-257. Madrid: EOS.
- ROGERS, K. B. (2009). "Lessons Learned about Educating the Gifted and Talented". EYRE, D. (Ed.). Gifted and Talented Education. Vol. III. pp. 142-166. New York: Routledge.
- SCHIEVER, S. W., MAKER, C. J. (2003). "New Directions in Enrichment and Acceleration". In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 163-173. Boston: Allyn and Bacon.
- SERRA, H. (2008). "NEE dos Alunos Disléxicos e/ou Sobredotados". In Saber (e) Educar. Nº13. pp. 47-49. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- STERNBERG, R. J. (2003). "Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence". In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 88-99. Boston: Allyn and Bacon.
- TANNENBAUM, A. J. (2003). "Nature and Nurture of Giftedness". In COLANGELO, N., DAVIS, G. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. pp. 45-59. Boston: Allyn and Bacon.
- TERRASIER, J. C. (1985). "Dyssynchrony-uneven development". In FREEMAN, J. (Ed.). *The Psychology of Gifted Children*. pp. 265-274. New York: Wiley.
- TERRASIER, J. C. (1992). "La Dissincronia. Creatividad y rigidez de la escuela frente al derecho a la diversidad". In BENITO, Y. (coord). *Desarrollo y educación de los Niños Superdotados*. pp. 251-259.
- VALLE, M. C. (2001). *Guía para la Identificación y Seguimiento de Alumnos Superdotados*. Valencia: CISS Praxis.
- WEBB, J. T. (1993). "Nurturing social-emotional development of gifted children". In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Orgs.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. pp. 525-538. Oxford: Pergamon.
- WINNER, E. (1996). *Crianças Sobredotadas: Mitos e Realidades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- WINNER, E. (2009). "Exceptionally High Intelligence and Schooling". In EYRE, D. (Ed.). *Gifted and Talented Education*. Vol. II. pp. 309-334. New York: Routledge.

Legislação e outros Documentos de Referência ou Normativos

- Declaração de Salamanca*, UNESCO, Edição do IIE, Lisboa, 1994.
- Despacho-Normativo nº 50/2005 de 9 de Novembro – *Planos de Recuperação para o Ensino Básico*.
- EURYDICE (2008). *A Educação de Sobredotados na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro - *Apoios Especializados na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*.

A redescoberta da Infância e da Criança

Trevisan, Gabriela

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gabriela.trevisan@esepf.pt

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

Fernando Pessoa (1933)

Resumo

A(s) reconstrução (ões) da (s) imagen(s) produzida (s) sobre a Infância e sobre as crianças continuam a assumir-se como desafio actual e necessário, à consideração de uma criança-cidadã, sujeita de direitos e deveres, e competente para o seu exercício. O modo como estas imagens influenciam essas possibilidades é visível em diferentes contextos de vida quotidiana da criança sendo, a escola, local por excelência de exercício democrático e de aprendizagem dos direitos das crianças. Os professores, por sua vez, constituem-se como agentes centrais na promoção, defesa, e leitura crítica dos direitos da criança, nomeadamente, o de expressar a sua voz pelos seus próprios meios e de participar activamente na comunidade educativa.

Palavras-chave

infância; crianças; participação; escola; cidadania

Abstract

The reconstruction of images produced on childhood and children remains a current and needed challenge for the consideration of a childhood citizenship as well as children as subjects of rights and duties and capable of exercising those rights. Schools should be a privileged place for the democratic exercise and learning of children's rights. Teachers, thus, are central agents in promoting, defending and critically read these rights, especially, on children's rights to express their voices in their own languages and to actively participate in the educational community.

Keywords

childhood, children, participation, school, citizenship

Resumen

La reconstrucción de las imágenes sobre la infancia y sobre los niños permanece como un desafío actual y necesario a la consideración de la ciudadanía infantil, así como de los niños como sujetos de derechos e deberes, capaces de los ejercer. Las escuelas deberían ser un lugar privilegiado a lo ejercicio democrático y aprendizaje de los derechos de los niños. Los maestros, en particular, se asumen como agentes centrales en la promoción, defensa e lectura crítica de esos derechos, especialmente de los niños a expresar sus voces en sus propias lenguajes y a participar activamente en la comunidad educativa.

Palabras-clave

infancia, participación; escuela; ciudadanía

Résumé

La reconstruction des images produit sur l'enfance et les enfants est quand même un défi actuelle et nécessaire a la considération de la citoyenneté infantile et aussi a l'image des enfants comme sujets de droits et devoirs qui sont capables d'exercer. Les écoles devront être des espaces privilégiées a l'exercice démocratique et l'apprentissage de ces droits. Les professeurs, spécialement, sont des agentes centrales pour la promotion, défense et lecture critique de ces droits, surtout dans le droit d'exprimer ses voix en utilisant ses propres langages et a participer, activement, dans la communauté éducative.

Mots-clès

enfance; enfants; participation; école ; citoyenneté

Introdução

O lugar que a criança ocupa hoje, na história e nos quotidianos, não foi sempre o mesmo, nem mesmo é igual para todas as crianças, em todos os sítios, num mesmo tempo. A compreensão das formas como actualmente as vemos implica uma “viagem” às histórias que sobre elas se fizeram, para percebermos como se tornaram objecto de atenções particulares, de políticas públicas e de protecção.

A desconstrução das “visões” produzidas sobre a Infância assume-se como o ponto de partida para a sua ideia contemporânea e para a compreensão das crianças enquanto membros activos da sociedade, com voz própria e direitos particulares. As ideias clássicas de criança, oscilando entre visões inocentes e outras menos abonatórias, encerram o princípio da criança incompetente, cuja “falta” de capacidades implica a presença do adulto na produção da sua leitura do mundo. A criança, “pessoa ingénuo ou de pouco juízo” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora) é tradicionalmente vista como adulto imperfeito, imatura, sobre a qual se torna necessário um trabalho intenso de preparação para o futuro de modo a que se torne um cidadão conforme às sociedades em que se insere.

Os mundos da criança foram, assim, estudados e analisados do ponto de vista do adulto, “silenciando” a sua voz na produção desse conhecimento e da sua visão própria sobre os seus mundos. A questão coloca-se então, simultaneamente, na autoria das histórias da infância: historicamente, as crianças não tiveram voz para contrapor as representações adultas sobre elas, nem mesmo participaram nos processos de interpretação dessas representações. As imagens sobre as crianças não se desligam, por isso, de questões de poder entre criança e adulto.

A questão fundamental que se começa a colocar desde cerca de meados dos anos 50 do século XX, em diferentes disciplinas científicas, é a apontada por Jenks (2001): o que é a criança? Como a conhecemos?. Parecendo questões relativamente óbvias, elas encerram desafios a todos os que directa ou indirectamente trabalham com a infância, que hoje permanecem em aberto.

A (re) descoberta da Infância: breve percurso

Os séculos XVIII e XIX serão os que iniciam um caminho lento na modificação das perspectivas sobre a Infância, com o aparecimento de pensadores, filósofos, políticos, pedagogos, que começam a observá-la e a reflectir sobre ela de modo distinto. A evolução da ciência, nomeadamente a produção de novas correntes em áreas como a psicologia, a antropologia, a psicanálise e a sociologia, contribuirão largamente para a abertura de um novo caminho no estudo da infância. Autores como Rousseau, com a publicação de Emílio (1782) ou John Locke aproximam-se de uma ideia contemporânea de Infância, advogando a ideia de que a criança o deve ser antes de ser adulto, e de que é necessariamente diferente deste, bem como Ariès com a introdução do “sentimento de infância” nas sociedades modernas, terão sido os percussores destas novas perspectivas. Ainda assim, em particular nos séculos XVII e XVIII permanecerá a ideia de incompletude e imperfeição associada às crianças (Heywood, 2001; James, Jenks&Prout, 1998). Ambos advogam, mesmo que contemplando esta ideia de imperfeição alguma especificidade relativa à infância e a necessidade de as pensar de modo distinto e com diferentes necessidades em relação aos adultos.

No entanto, será o século XX a produzir as maiores rupturas no conhecimento da Infância e das crianças, nomeadamente, pelo desenvolvimento de novas áreas disciplinares e a criação de novos questionamentos sobre a mesma. Uma ideia fundamental será quebrada aquando do aparecimento de novos insights sobre a Infância, – a da criança “naturalmente desenvolvida”, que assumiu a infância enquanto fenómeno natural, mais do que social. As crianças passariam, nesta perspectiva, por processos naturais de maturação e crescimento, em estádios claramente definidos, ignorando-se as especificidades de cada criança no seu próprio processo de desenvolvimento e as variáveis sociais e culturais que influenciariam esses mesmos processos. Estas ideias

tornaram-se sobretudo visíveis em disciplinas como a Psicologia do Desenvolvimento, em particular com a célebre teoria dos estádios de Jean Piaget. Uma das fortes críticas ao autor – já hoje revisto e repensado por diferentes nomes da disciplina – prendeu-se com a ideia de universalização da ideia de desenvolvimento, relativamente homogénea e estandardizada bem como a de que o ponto desejável desse processo seria, sempre, a adultez. Nas últimas décadas, de resto a psicologia social e do desenvolvimento têm vindo a enfatizar, cada vez mais, a importância do ambiente e da especificidade de contextos culturais, sociais... na aquisição de competências por parte das crianças (Woodhead&Faulkner, 2000).

Do lado da sociologia também, o repensar do conceito clássico de socialização - enquanto processo de inculcação de normas nos seus participantes – contribuirá para a ideia da criança enquanto ser passivo e não activo nos mundos em que se movimenta. Autores como Talcott Parsons, por exemplo, em muito contribuíram para ideia de que o ser humano – e, portanto, a criança – deve ser sujeita a um processo de socialização que torne “conforme” ao que dela seja esperado, nomeadamente, em termos de normas, valores e regras sociais. Note-se na expressão do próprio autor:

“Neste sentido, socialização, tal como a aprendizagem, decorrem durante toda a vida. O caso do desenvolvimento da criança é o mais dramático, apenas porque ela tem um longo caminho a percorrer” (Parsons, 1951 in Jenks, 1982: 139-145). Num outro sentido, também Parsons acabaria por advogar a universalidade da socialização das crianças, como principal instrumento de manutenção da ordem social e, sobretudo, como garante da adequação futura da criança à sociedade.

É uma reflexão profunda sobre estas formas de ver as crianças e a Infância que leva diferentes autores de várias áreas disciplinares, a questionarem-se acerca da sua inclusão nas suas próprias visões e, de certo forma, a ausência de voz e percepções próprias que tradicionalmente se lhes atribui.

A criança do século XX torna-se, assim, “historicamente visível” (Hendrick, 2005; Heywood, 2001) traduzindo a sua realidade em acções directas nos mundos em que se movimenta, e deixando de ser vista apenas como elemento passivo na sociedade que habita.

Terão sido estas constatações e a ideia de que a criança não absorve, passivamente mas também transforma, a informação que recebe do mundo exterior, que permitiram o aparecimento de novos quadros teóricos nos Estudos da Infância.

Em contraponto, a ideia da criança socialmente construída torna-se hoje ponto de partida para as diferentes disciplinas que estudam a infância, assumida enquanto categoria social específica e estudada enquanto tal. As crianças, deste modo, serão estudadas enquanto membros, actores específicos dessa categoria (James, Jenks&Prout, 1998; Sarmiento, 2000; Jenks, 1982).

O aparecimento deste novo paradigma no estudo da Infância, com relevo para áreas disciplinares até então inexistentes – como é o caso da sociologia da infância ou da antropologia da infância – revela o grande interesse que os novos quadros teóricos suscitam nos investigadores de diferentes formações científicas.

O século XX será também marcante na produção de documentos internacionais de protecção à Infância. Na verdade, se ao mesmo tempo se ganha uma maior consciência do seu papel activo, das suas possibilidades de participação, também se percebe os maiores riscos e vulnerabilidades a que as crianças estão sujeitas. É precisamente nesta tensão entre participação/protecção que se jogam os direitos da criança.

Os Direitos da Criança: possibilidades e vulnerabilidades

Acompanhando os movimentos gerados no Pós-Guerra, a década de 50 do século XX vê nascer a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1959), como garante de constituição de uma base comum de direitos considerados inalienáveis a todos os homens e mulheres, independentemente de distinções de classe, proveniência étnica, idade, background cultural, ideologia, situações económicas, religiosas, etc... Porém, a consciência da vulnerabilidade e especificidade da infância, enquanto categoria, a noção de que as crianças estariam – como estão, ainda – sujeitas a diferentes formas de exclusão e de violência (maus tratos, crianças-soldado, pobreza infantil, entre outros) é a que dará origem à Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, UNICEF, 1959), consubstanciada em 10 Princípios, que dizem respeito maioritariamente, a questões de protecção e acesso a direitos universais como direito ao nome, à educação e saúde, à igualdade¹.

1 A saber: Princípio à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; Especial Protecção para desenvolvimento físico, mental e social; direito a nome e nacionalidade; direito a alimentação, assistência médica adequada e residência; direito à educação e cuidados especiais à criança física ou mentalmente deficiente; ao amor e compreensão dos pais; à educação; à assistência em primeiro lugar, em caso de necessidade de socorro; à protecção de situações de negligência, exploração e crueldade; protecção contra quaisquer actos que a coloquem em risco de discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Embora constituindo um importante passo, a Declaração perpetua ainda a ideia da criança necessitada apenas de protecção e de criança-objeto de direitos e não enquanto sujeito de direitos e deveres específicos. Por outro lado, aponta um conjunto de Princípios que deverão ser seguidos pelos Estados e sociedades, embora sem carácter de obrigatoriedade ou vinculação dos mesmos face ao seu cumprimento. O passo seguinte seria dado com a criação e ratificação da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989)², alargando o conjunto de direitos e sendo vinculativa para os países que a subscrevessem. Portugal ratificou a CDC no ano de 1990. A passagem para a ideia de criança-sujeito de direitos, encontra-se sobretudo presente a partir da introdução de direitos de participação, a par com os de protecção e provisão, que deverão ser garantidos a todas as crianças em todas as partes do Mundo. A lógica dos direitos de participação acompanha esta nova visão produzida sobre a Infância e as crianças, valorizando a escuta e as opiniões que produz, e contemplando direitos como brincar, ao jogo e ao descanso.

“Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (CDC, 1989, art. 12º e 13º)

Entendemos as questões que dizem respeito às crianças, não apenas aquelas em que as decisões dos adultos as afectem directamente, mas também as que se concentram nos mundos habitados pelas crianças – as escolas, as famílias, os espaços públicos... A tomada em conta da opinião das crianças deverá ser tida em conta enquanto direito de participação fundamental das mesmas (Sarmiento, 2009; Liebel, 2008; Wyness, 2004). Do mesmo modo, a escola enquanto instituição de importância reconhecida quer para as crianças quer para as famílias, contempla-se na lógica do direito universal à educação,

“(...) deve destinar-se a (...) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (CDC, art.29º, nº 2)

Ainda de forma inovadora, a CDC prevê o direito ao descanso e ao lazer, dando particular enfoque às brincadeiras das crianças e à importância que assumem nos seus quotidianos e no contexto de grupos de pares.

A Escola como espaço de construção de cidadania e participação infantil

O papel dos adultos, em particular os de professores e educadores, na nossa perspectiva, consubstancia-se também num trabalho de consciencialização de pais, família e crianças da importância dos seus direitos e, a par deles, dos seus deveres. A escola, assume-se como palco principal da criança cidadã trabalhando nela competências fundamentais à criança que já é e à que irá continuamente transformar-se.

A tensão do jogo entre protecção e participação, entre vulnerabilidade e competência (Lee, 2001; Christensen, 2009; Sarmiento, 2009; Fernandes e Soares, 2009) assume-se como presente quando se trabalha a temática dos direitos da criança, com a consciência inequívoca de que, embora o princípio seja global e universal, as práticas que se conhecem são muito distintas em função das realidades e contextos onde as vidas das crianças e suas famílias acontecem. O dever dos adultos é um de vigilância em relação a esses princípios, de consciencialização da sua importância e, finalmente, da criação das condições para que estes se possam concretizar nos quotidianos das crianças.

Na relação pedagógica privilegiada que estabelecem com as crianças, os professores e educadores tornam-se os principais veículos, mediadores se assim quisermos, destas relações, complexas e tensas. Foi com eles que se desenvolveu este projecto, com o objectivo de promover espaços de reflexão e consciencialização, entre adultos e crianças, numa relação de equidade pautada pela procura de valores comuns e de visões do mundo mais justas para todas as crianças

O papel da escola e da educação

Segundo Hammarberg (1997), uma escola não deverá assumir-se como um mecanismo de ranking que favoreça ou diminua a possibilidade da criança correr para um emprego no seu futuro. De facto, se a criança for respeitada,

² A Convenção dos Direitos da Criança foi assinada pela maioria dos Estados a 20 de Novembro de 1989. Constitui-se como marco referencial fundamental quer na protecção da criança quer na produção de uma ideia de criança sujeito de direitos e deveres, estruturados em 54 artigos, dentre os quais os direitos à participação, à associação política e cívica, ao lazer e a brincar.

não será vista como um adulto em miniatura. Do mesmo modo, e respeitando o direito da não discriminação, todas as crianças deverão ter igual direito à educação e a uma educação de qualidade.

Tal como dissemos no início, trata-se de preconizar uma visão da criança que permita entendê-la como sujeito complexo, na tensão entre ser e devir, ou seja, assumindo-a pelo que já é capaz de ser e fazer, mas também, por aquilo que será capaz de ser e se tornar ao longo da sua própria Infância. É neste sentido, que à escola, competirá o papel de criar as condições necessárias, de forma pensada e crítica, vendo as crianças como seres importantes no aqui e agora das suas histórias de vida, e nas possibilidades que têm de exercer os seus direitos, ao mesmo tempo que assumem os seus deveres.

O artigo 28º da CDC reflecte o direito à educação que deverá ser alcançado de forma progressiva e com base na igualdade de oportunidades de acesso à mesma. Neste sentido, a Educação Básica deverá ser acessível a todas as crianças bem como gratuita. O artigo seguinte, 29º, assume a importância da educação escolar cujo principal objectivo se deverá centrar no desenvolvimento da personalidade da criança, tendo em conta as suas capacidades físicas e mentais. Ao mesmo tempo pretende trabalhar as liberdades fundamentais e direitos humanos, bem como o respeito pelas origens das crianças, pela sua língua e identidades sociais e culturais. Assim, a escola deverá preparar a criança para uma vida responsável numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre as pessoas, grupos étnicos e religiosos e pessoas de origem indígena (Hammarberg, 1997). Finalmente, o artigo sublinha a importância de desenvolver nas crianças o respeito pelo meio ambiente.

Analisando os diferentes artigos, o autor questiona-se acerca do papel da escola relativamente a alguns deles. No direito à não discriminação, a mensagem fundamental é de igualdade. Deste modo: todas as crianças têm acesso a uma educação não discriminatória? A educação de qualidade está disponível a todas as crianças? A educação está desenhada tendo em conta as necessidades distintas das crianças? A escola promove a tolerância e o respeito entre crianças que são diferentes? Providencia às crianças instrumentos no combate à xenofobia e a atitudes pessoais e sociais negativas?

Relativamente ao interesse superior da criança (artigo 3º), o autor questiona-se sobre se a escola e seus equipamentos são adequados à criança e suas necessidades. Serão os currículos escolares desenvolvidos tendo em conta o interesse superior da criança? A escola trabalha competências da vida real como o entendimento do global e do local? Os métodos de ensino são agradáveis às crianças a quem se destinam?

No que concerne o direito à vida, ao desenvolvimento e à sobrevivência (artigo 6º) – que possibilidades se estabelecem para o desenvolvimento precoce? As escolas e jardins-de-infância facilitam o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos? Desde o direito à nutrição ao direito à brincadeira? A disciplina é estabelecida de forma amigável para as crianças? Até que ponto a escola desenvolve o potencial das personalidades das crianças ao seu máximo?

Já no artigo 12º, centrado nas opiniões da criança, consigna-se à criança o direito a ser ouvida em decisões e assuntos que lhe dizem respeito, tendo em conta a sua maturidade e capacidades. A ideia subjacente é a de que a criança tem direito a ser ouvida e a ter as suas ideias levadas a sério. São as crianças ouvidas? Podem elas influenciar a estruturação e planificação das suas aulas? Podem elas queixar-se de decisões tomadas pela escola? Até que ponto a escola encoraja o pensamento crítico e democrático e um entendimento mais aprofundado dos direitos humanos?

O direito da criança à Educação coloca-se de forma particularmente premente quando a mesma não domina a língua dominante do país em que vive, nomeadamente se essa não é a sua língua materna.

Os últimos dados recolhidos³ apontam para a existência de cerca de noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português no início deste milénio. De entre estes, o maior número de alunos concentrava-se justamente no 1º Ciclo do Ensino Básico (à volta de 36 730 alunos), seguido do 3º Ciclo (com pouco mais de 19 000 alunos). Ainda que tais números não correspondam necessariamente a crianças ou adolescentes que tenham um grau de proficiência insuficiente, a verdade é que uma boa parte deles manifestará dificuldades mais ou menos acentuadas decorrentes do facto de o Português não ser a sua Língua Materna se não forem devidamente acolhidos e ajudados neste percurso de aprendizagem que, para muitos deles, se inicia justamente no 1º Ciclo.

A própria CDC, no seu artigo 30º, assume o direito da criança oriunda de minorias ou de populações indígenas à utilização da sua própria língua, a par da vivência da sua cultura ou da prática da religião.

Mas não é só o direito à utilização da língua materna enquanto veículo de expressão que está em causa nestes casos. Em última análise, e atendendo ao carácter transversal da língua portuguesa como língua de escolarização, estará também em causa o direito à Educação (defendido no artigo 28º da mesma Convenção).

³ Referimo-nos concretamente ao relatório da Rede Eurydice da União Europeia de Setembro de 2004 que se debruçou sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa.

Construir um mundo mais equilibrado torna-se um desafio e perceber que a criança deve ocupar um lugar privilegiado nessa luta deve ser o propósito de todos aqueles que acreditam na Educação como veículo de transformação social, pois, sem projectos educativos e pedagógicos adequados, nenhum povo ou nação oferecerá às suas crianças a possibilidade de verem respeitados os seus direitos básicos.

Neste sentido, a ESE de Paula Frassinetti preocupa-se e trabalha no sentido de realizar parcerias significativas que possam, de alguma maneira, colaborar para a construção de um mundo mais equilibrado e, principalmente, mais justo com relação ao respeito e cumprimento dos Direitos da Criança. Para tanto, propõe aos futuros educadores uma reflexão coerente sobre o desempenho específico da sua futura profissão (definido no Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil específico de educadores e dos professores do 1º Ciclo) a fim de promover, sobretudo, a participação da criança. Ora, destacamos assim que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico pode e deve desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativo às áreas e conteúdos curriculares e às circunstâncias individuais e contextuais que influenciam as aprendizagens, promovendo a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da Escola e a participação activa dos alunos na construção e prática das regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática (Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil específico de educadores e professores do 1º Ciclo).

Hammarberg (1997) acredita que o perfil dos professores se encontra implicitamente definido no texto da própria Convenção, ao advogar os princípios de não discriminação, do interesse superior da criança, do seu desenvolvimento e da defesa dos pontos de vista desta, que se constituem enquanto fios condutores da acção pedagógica dos professores. Tal como afirma o autor, “dificilmente alguma profissão é tão importante na consciencialização dos Direitos da Criança. Seria, de facto, interessante que os professores desenvolvessem uma interpretação mais detalhada da mensagem da Convenção para eles próprios, uma visão do professor. Este poderia constituir-se como um manual de formação e educação para professores” (1997: 25).

Neste sentido, e reforçando esta ideia, Tomás e Soares (2004), consideram necessária a construção de

“(...) espaços e práticas sociais que promovam a participação infantil (...)” o que implica que se “(...) repensem conceitos e imagens que influenciam a formação de profissionais que com elas [crianças] partilham os contextos institucionais, educativos ou sociais. Para tal, é fundamental incluir na formação de professores, técnicos e todos aqueles que trabalham, directa ou indirectamente, com crianças a questão da infância como uma questão social, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os direitos das crianças e a forma de os traduzir na prática, para o quotidiano das crianças, dos pais, da escola e da comunidade.” (Tomás e Soares, 2004:9).

Apontando os professores como facilitadores, a Convenção encoraja os docentes a apoiarem e assistirem os alunos nos processos de aprendizagem, mais do que a conhecerem todos os factos. Do mesmo modo, cabe à escola e aos professores criar uma relação significativa e construtiva com os pais – as boas escolas tendem a tratar os pais e familiares das crianças mais como parceiros, e menos como “clientes” da escola.

Tal como sublinha o artigo 18º da Convenção,

“os Estados Partes diligenciam de forma a assegurar o reconhecimento do princípio segundo o qual ambos os pais têm uma responsabilidade comum na educação e no desenvolvimento da criança. A responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais. O interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental.” (CDC, art. 18º, nº1).

Síntese

Foi a partir da análise das imagens da criança e da Infância que se iniciou, com os docentes participantes do projecto, uma reflexão e discussão crítica de algumas das questões enunciadas ao longo deste texto. A desconstrução das ideias de crianças objecto e/ou sujeito trouxeram à discussão a própria ideia de professor e de trabalho docente e pedagógico.

Foi também neste sentido que, à medida que o projecto foi avançando, se procurou encontrar com os professores um modo de registo dessas reflexões que, respeitando a liberdade de cada um, pudesse agregar aspectos significativos dessa partilha e do trabalho realizado com as crianças em espaço de sala de aula⁴.

A proposta central, baseada na ideia de que a escola deverá assumir-se como espaço democrático por excelência, de partilha e reflexão crítica entre criança e adultos do seu papel enquanto cidadãos das realidades que habitam

4 Consultar, em anexo, exemplos de grelhas trabalhadas pelos participantes no projecto.

parece ter sido cumprida. Temos, no entanto, a consciência de que o motor fundamental deste tipo de trabalhos não é ver-se em si como um fim, mas apenas como um modo de despertar a curiosidade e vontade de aprofundar estas temáticas nas instituições onde se desenvolvem, de modo a que os direitos das crianças se tornem uma realidade prática e não apenas uma promessa retórica.

Referências bibliográficas

- Bae, Berit (2009), “*Children’s right to participate – challenges in everyday interactions*”, *European Early Childhood Research Journal*, vol. 17 (3), 391:406
- Christensen, Pia; James, Allison (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: ESE Paula Frassinetti
- Fernandes, Natália (2009), *Infância, Direitos e Participação. Representações, práticas e poderes*, Porto: Afrontamento
- Franklin, Bob (1995), *the handbook of children’s rights*, London: Routledge
- Hammarberg, Thomas (1997), *A school for children with rights. The significance of the United Nations Convention on the Rights of the child for modern education policy*, Florence: Innocenti Lectures
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (2002), *Theorizing Childhood*, London: Polity Press
- Lansdown, Gerison (2004), “*La participación y los niños mas pequeños*”, acedido em Maio de 2006, em http://www.bernardvanleer.org/publications/Browse_by_series/publications_results?getSerie=Working%20Papers
- ME (2001), Perfil específico de educadores e professores do 1º ciclo, Lisboa: Decreto-Lei 241/2001
- ONU (1989), *Convenção dos Direitos da Criança*, Nova Iorque: ONU
- Sarmento, Manuel Jacinto (2001), “*A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*” in Leite Garcia, R. (org.) (2002), *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DPA
- Sarmento, Manuel Jacinto ; Abrunhosa, Albertina ; Soares, Natália Fernandes (2005), “*Participação infantil na organização escolar*”, *Administração Escolar*: nº 5, 72: 87
- Sousa Fernandes, António (2004), “*Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas*” in Formosinho, Júlia Oliveira (coord.) (2004), *A criança na sociedade contemporânea*, Lisboa: Universidade Aberta, 23-61
- Tomás, Catarina; Soares, Natália (2004), *O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa*, comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia, Braga: Universidade do Minho, 12-15 de Maio de 2004, acedido em www.aps.pt, em Maio de 2006.

(Re)inventar um Espaço Reflexivo

Gonçalves, Daniela

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – daniela@esepef.pt

Resumo

A nossa proposta assenta numa mudança epistemológica que rompe, definitivamente, com a concepção e as correspondências representativas da Criança como “objecto”, devolvendo às Crianças a sua subjectividade, visto que a acção pedagógica que preconizamos exige a (re)invenção de um espaço reflexivo, cooperando com as seguintes matrizes: a) a participação na comunidade (educativa); b) o aprofundamento da sociedade democrática, garantindo a fundação de uma cultura de participação sustentada; c) o desenvolvimento adequado e constante de competências para uma cultura de exercício cívica e activa.

Palavras-Chave

espaço reflexivo; opiniões; razões; argumentos; comunidades de aprendizagem

Abstract

Our proposal is based on an epistemological change that definitively breaks with the idea and representations of the Child as "object", considering the Children with their subjectivity. The pedagogical action we advocate requires the (re)invention of a reflective space that cooperates with the following matrixes: a) the participation in the community (education); b) the deepening of democratic society, ensuring the foundation of a culture of sustained participation; c) the appropriate and constant development of skills to a civic and active culture.

Keywords

reflective space; opinions; reasons; argument; learning communities

Resumen

Nuestra propuesta se basa en un cambio epistemológico que rompe, en definitivo, con la concepción y representaciones del niño como “obyecto”, devolviendo a los niños su subjetividad, una vez que la acción pedagógica que preconizamos exige la (re) invención de un espacio reflexivo, cooperando con las matrices siguientes: a) la participación en la comunidad (educativa); b) el profundar de la sociedad democrática, garantizando la fundación de una cultura de participación sustentada; c) el desarrollo adecuado y permanente de competencias hacia una cultura del ejercicio cívica e activa.

Palabras-Clave

espacio reflexivo; opiniones; razones; argumentos; comunidades de aprendizaje

Résumé

Notre réflexion repose sur un changement épistémologique qui rompt définitivement avec la conception et les liens représentatifs de l'Enfant comme «objet», restituant aux enfants sa subjectivité, étant donné que l'action pédagogique que nous préconisons exige la (re)création d'un espace de réflexion, en coopérant avec les matrices suivantes: a) la participation dans la communauté (éducative) ; b) l'approfondissement d'une société démocratique, en veillant à la fondation d'une culture de participation soutenue, c) le développement appropriée et constant de compétences pour une culture d'exercice civique et active.

Mots-clés

Espace réflexif; opinions; raisons; arguments; communautés d'apprentissage.

Das Opiniões às Razões

Diariamente, as pessoas interagem umas com as outras utilizando a comunicação verbal para dar ou solicitar informação, dar ou solicitar opinião, expressar sensações, argumentar a favor ou contra; neste caso, considera-se

que conversam. Cada participante tem, necessariamente, intenções que pode ou não partilhar, isto é, na conversação é pedido razões que sustentam a informação que defendem. É, desta forma, na partilha destas situações que se produz a compreensão e se constrói o conhecimento. A informação pode ser cumulativa, mas só com a compreensão é que se pode construir o conhecimento. Por outras palavras, é próprio do ser humano não desejar apenas viver, mas antes querer saber para que vive, bem como tentar descobrir o sentido harmónico das coisas e da vida e o seu próprio sentido - não se confina ao que vê, quer saber por que vê e vislumbrar mais além. Ora, nada nos impede de defender uma opinião sem fornecer razões. Contudo, aqueles que se recusam a fornecer razões para as suas convicções podem ser considerados dogmáticos, opinosos, até arrogantes, porque não tentam ver mais além, bem como descobrir o sentido das coisas em seu redor e o seu próprio sentido.

Concordando com a visão pedagógica dos grandes clássicos da Educação, tais como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, partimos do pressuposto que o ser humano é um ser integral e que, por tal, não poderíamos dissociar as várias áreas do conhecimento, encurralando-as apenas num jogo de lógica formal. O conhecimento é, então, construído a partir da análise, da interpretação, da compreensão, da associação/articulação e da apropriação que cada um faz da informação que recebe e, em nosso entender, este modo de conhecer pressupõe um cenário interdisciplinar. E esta actividade é natural em qualquer criança. A criança é sim capaz deste acto de conhecer, superando a mera opinião e encontrando razões que sustenta o conhecimento, pois tal como Comenius, consideramos que «não é necessário introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen e fazer-lhe ver qual a sua natureza. Por isso, Pitágoras preocupava-se em dizer que era tão natural ao homem saber tudo que, se fossem apresentadas com cuidado a um menino de sete anos todas as questões (...), com certeza responderia a todas com segurança». (Comenius Covello, 1999:118)

Esse pressuposto anula tanto a possibilidade de doutrinação – pois não se quer impor algo de fora, mas extrair algo de dentro – no que toca ao relativismo, porque esse não é natural entre as crianças, o que poderia evidenciar a natureza imanente de certas verdades morais.

Impõe-se um grande desafio aos educadores/professores, a saber: a formação de pessoas com as habilidades/competências necessárias para transformar informação em conhecimento e conhecimento em acções consequentes. A velocidade com que são produzidas e transmitidas as informações exigem uma forma mais elaborada de apreensão, possibilitando, assim, relacioná-las e delas extrair tudo aquilo que está implícito ou escondido. Para além disto, os indivíduos desta sociedade em rápida transformação terão êxito e serão actantes na medida em que conseguirem interagir com o meio em que vivem.

Neste sentido, uma vez mais, a Educação tem papel de destaque na formação deste novo indivíduo. A simples transmissão de informações produzidas ao longo da história já não basta. Cabe à Educação, aqui e agora, oferecer os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, os educandos possam “encontrar” novos conhecimentos, desenvolver as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões. Cabe-nos encontrar razões que ultrapassem as meras opiniões e que estas se apresentem tendo em conta as seguintes dimensões:

- a) As (boas) razões são frequentemente factuais
- b) As (boas) razões são relevantes
- c) As boas razões fornecem compreensão
- d) As boas razões são credíveis para o ouvinte

De outro modo, uma razão baseada num facto é mais sólida que uma razão que não o seja – uma base pode ser citada para apoiar as razões, enquanto que esse suporte falta às razões que não a possuem; uma razão que tem relação com a opinião é mais sólida do que uma razão em que tal não se verifica. A conexão entre ambas pode servir de suporte a essa razão, enquanto que uma razão que não é relevante carece desse requisito. Uma razão que elucida a opinião é mais sólida que uma que não o faz. Uma elucidação deste tipo ajuda a tornar a opinião mais compreensível e, assim, fornece-lhe apoio. As pessoas que não esclarecem falham nesse apoio. Finalmente, pode-se considerar que razões que são mais familiares e plausíveis do que a opinião em questão são mais persuasivas que as razões que não o são.

Em síntese, as razões serem boas ou a considerar torna-se uma questão comparativa: uma razão é mais sólida ou melhor que outra se for factual, relevante, mais conhecida, fornecer compreensão ou qualquer combinação destas características. Estas razões surgem a partir da capacidade que cada um tem em seleccionar, organizar e discutir a informação num processo que é sempre comunicacional e interactivo.

É neste contexto que o desafio do ensino, nomeadamente da escola, e mais concretamente do docente, passa por otimizar os intercâmbios que acontecem no espaço de sala de aula com a finalidade de promover melhores aprendizagens.

.....

A Criança como sujeito da Aprendizagem

A nossa relação com as crianças está fortemente influenciada pela representação como concebemos a infância e vários modos são possíveis. Há representações que concebem a criança como sujeitos incompletos, o que provavelmente implicará que a relação com ela consistirá, essencialmente, numa lógica de poder e domínio. Outra hipótese é colocada: se concebemos a criança como uma mera “dependência física” dos adultos, o mais certo é não nos questionarmos sobre a relação que mantemos com a infância. Mais, ainda, se a concebemos a criança como “algo” que requer protecção, então a infância é perspectivada como um objecto. E, finalmente, caso a representação consistir no entendimento da criança, como sujeito de direito(s), então elas podem (e devem) expressar-se em qualquer uma das suas formas, tendo em conta as suas necessidades, os seus gostos e preferências. Deste modo, estaremos, provavelmente, a relacionarmos-nos com pessoas que necessitam de ser escutadas, reconhecidas e apoiadas na superação da mera opinião, potenciando a construção de razões/ conhecimento.

Consideramos que cada uma destas representações sobre as possibilidades de estabelecer o relacionamento com a infância deverão ser confrontadas com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, chegando, obviamente, à conclusão que se efectuarmos esse exercício, só a última representação é coerente com esse documento. Mesmo assim, e apesar de um crescente interesse pelos Direitos das Crianças, não é claro que necessariamente tenha havido uma revisão das práticas escolares e institucionais, que exigem uma mudança de perspectiva sobre as relações que estabelecemos e promovemos com as crianças. A este respeito, consideramos que não basta conhecer o conteúdo da referida Convenção. É, também, necessário que as acções pedagógicas e institucionais estejam consubstanciadas com a mudança paradigmática que esta Convenção pretende instalar e continuar a construir. Considera-se, ainda, que tal é possível se implementarmos uma mudança epistemológica na concepção e nas correspondências representativas da criança, como “objecto”, devolvendo às Crianças a sua subjectividade, bem como a sua capacidade cívica que é suportada por um conhecimento crítico, criterioso, ético e estético.

(re)Inventar um Espaço Reflexivo: a acção pedagógica em comunidades de aprendizagem

Dewey aponta como uma finalidade do acto educativo, “ajudar os alunos a pensar” (1995: 18), visando contribuir para uma proposta educacional que acompanhe os anseios de uma sociedade inter/pluri/multiculturalista e com transformações educativas, económicas e sociais dinâmicas. Um dos grandes desafios pedagógicos é a conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto colectiva, de educadores e educandos. A melhoria da qualidade de ensino indica a necessidade de formação global, não só de educandos, mas também dos educadores. Neste sentido, o exercício de pensar em conjunto oferece, em nosso entender, a oportunidade de Educadores e Educandos, juntos, numa Comunidade de Aprendizagem – “grupo de pessoas unidas com o fim de realizar uma tarefa” (Rodríguez; 2007: 120), pensarem autonomamente sobre as suas vidas e práticas, ampliando o universo cultural, através do diálogo investigativo.

Pressupondo que estas comunidades de aprendizagem possibilitam a (re)invenção do espaço reflexivo, esta proposta contempla três dimensões de cidadania, também contemplada na Convenção dos Direitos da Criança, nomeadamente nos artigos 13^o e 17^o: a) a cidadania enquanto procura sistematizada dos significados e referências da comunidade; b) a cidadania enquanto esforço educativo que desenvolva um pensar crítico, criativo e sensível ao contexto, através do desenvolvimento das condições cognitivas; c) a cidadania enquanto construção de um paradigma de conhecimento alicerçado no diálogo e na investigação, através da formação de uma Comunidade de Aprendizagem que envolva educadores e educandos.

Neste espaço reflexivo não cabe à escola ensinar o produto das investigações, mas ensinar o procedimento investigativo. A meta é desenvolver as competências cognitivas (construção de razões), no âmbito de um contexto significativo. Obviamente que o diálogo maiêutico cumpre um papel fundamental neste tipo de comunidades, visto que é este tipo de diálogo que, por um lado, motiva o exercício de um pensar criterioso, criativo, autocorrigido, sensível ao contexto e, por outro, proporciona a reflexão e o exercício de cidadania, enquanto respeito ao outro e às razões divergentes.

O conceito de comunidade de aprendizagem (e/ou um espaço reflexivo) envolve a necessidade de um espaço educacional onde os participantes se sintam pertencentes à comunidade, onde possam debater ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, pensar com autonomia, explorando alguns pressupostos e possam, também, trazer para as suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar colectivamente.

Deste modo, a acção pedagógica que preconizamos exige a (re)invenção de um espaço reflexivo, cooperando com as seguintes matrizes:

- A participação na “polis” ou na cidade/comunidade significa a possibilidade real de apreciar, aceitar e discutir as convicções/razões, entendo a Criança como sujeito de direito(s);
- O aprofundamento da sociedade democrática implica uma formação com uma riqueza imensa em valores democráticos, garantindo a fundação de uma cultura de participação sustentada;
- O desenvolvimento adequado e constante de competências para uma cultura de exercício cívica e activa (Mayordomo; 2002).

Esta abordagem exige a criação e a compreensão do significado da acção comunicativa/participativa, nomeadamente, no âmbito escolar, potenciando, assim, o surgimento de uma nova paideia (Colom e Rincon; 2007). Para o objectivo global desta perspectiva, podemos considerar que a aquisição de conceitos fundamentais, tais como, democracia e autoridade, cooperação e conflito, igualdade e diversidade, liberdade e ordem, direitos individuais e direitos da comunidade, responsabilidades, entre outros, são tarefa dos educadores e do espaço educativo. Para além disto, a aquisição de competências, entre as quais destacamos a capacidade de citar/criar uma razão/argumento, ou o trabalho colaborativo, bem como a capacidade de pensar criticamente, reconhecendo as formas de manipulação e de persuasão, são fundamentais para que a mudança educativa se torne realidade. É, neste contexto, que devemos expressar e realizar, através de experiências práticas democráticas, a acção pedagógica, verdadeiramente educativa, nas nossas escolas, porque desta forma estaremos a desenvolver e/ou promover a capacidade de compromisso, e, portanto, a promoção de iniciativas e projectos que buscam o envolvimento e a colaboração de escolas e alunos com a comunidade. Recorde-se, a este propósito Henry Giroux (1993) que descreveu as escolas como esferas públicas democráticas, onde os alunos devem ser capazes de experimentar a linguagem da comunidade e da vida democrática, podendo aprender e experienciar uma abordagem participativa e uma gestão democrática, implicando a criação de oportunidades de práticas diárias que potenciem a passagem das opiniões às razões.

Considerações Finais

O modo como abordamos as razões/questões/interrogações que as crianças colocam, o nível de profundidade que exigimos, a valorização do pensar por si mesmo, as sugestões oferecidas, numa palavra, o modo como se aprendem ou se apropriam os conteúdos, pode (e deve) ser sempre um modo recriador para que na verdade o acto de ensinar/educar seja coerente, permitindo a sua interiorização na captação da profunda unidade sempre associada à realidade. Praticar isto – esta forma de ensinar e educar – é, portanto, um estilo próprio. Reflectir constantemente implica, assim, a tomada de consciência do conjunto de circunstâncias e da teia de relações em que o ser humano vive, das quais faz parte, e a partir das quais adquire consciência.

De outro modo, trata-se de converter a totalidade da cultura de cada escola numa oportunidade de (re)invenção de espaços reflexivos. Ou, ainda, que os recursos utilizados permitam superar a assimilação passiva, potenciando a aprendizagem da liberdade e responsabilidade, desenvolvendo competências interligadas com o diálogo, a mediação de convivência, a argumentação, a expressão (oral e escrita), a determinação e a crítica.

A escola é, aqui apresentada e perspectivada, como um cenário estimulante face à experiência da acção pedagógica participativa/comunicativa. Eis um repto lançado aos educadores professores – (re)inventar um espaço reflexivo!

De acordo com Guerra (2000:9), “uma escola inteligente, ou em vias de o ser, não pode centrar-se exclusivamente na aprendizagem reflexiva dos alunos, mas deve sobretudo ser um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores”. (re)inventar um espaço de questionamento, onde todos possa aprender apresenta-se uma oportunidade para todos.

Referências Bibliográficas

- COLOM CAÑELLAS, A. J. y RINCÓN VERDERA, J. C. (2007). *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- COVELLO, Sergio C. Comenius (1999). *A Construção da Pedagogia*. São Paulo: Editora Comenius.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- GUERRA, M. A. S. (2000). *A Escola que Aprende*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA
- GIROUX, H. A. (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- MAYORDOMO, A. (2002). *Democracia y Ciudadanía como retos político-pedagógicos aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- ONU (1989), *Convenção dos Direitos da Criança*, Nova Iorque: ONU.
- RODRÍGUEZ Illera, José L. (2007). *Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação*. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 31 de Maio de 2007. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 117-124. Consultado em [24 Janeiro; 18h00] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Propostas de Actividades

O conjunto de actividades que apresentamos tem a sua origem no trabalho desenvolvido pelos diversos professores/as juntamente com as crianças com as quais partilharam o projecto “Criança, sujeito de direitos: a infância que se ergue”. Sendo assim, são propostas já desenvolvidas e experimentadas com sucesso. Enfatizamos que qualquer actividade pedagógica deve ser cautelosamente analisada para poder servir como ponto de partida, sendo redimensionada de acordo com cada grupo de crianças, contextualizada para atender aos níveis e padrões de interesse e objectivos que se pretendam atingir.

Evidentemente que devem ser adaptadas criteriosamente e sempre no sentido de melhor desenvolver o trabalho, enriquecendo-o, acrescentando, inovando, mas sobretudo sem perder de vista o caminho da reflexão e avaliação acerca do que têm sido os resultados.

Esperamos que as ideias que aqui se projectam façam surgir outras ideias, práticas e propostas que possam garantir a discussão permanente e consciente acerca dos direitos da criança.

A seguir, informamos os nomes, por ordem alfabética, das instituições e professores/as que gentilmente autorizaram e partilharam as actividades connosco:

- Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus representado pelas professoras Ana Lia Figueira, Maria João Shumacher, Ana Isabel Moreira dos Santos, Paula Arcanjo, Ana Cristina Pinto, Sandra Santos, Anabela Mendes e Diana Silva;
- EB1 – Fontinha através da professora Sandra Gaspar;
- Externato Santa Margarida/Gondomar através da professora Patrícia Sousa Fernandes;
- EB1/JI do Bairro da Alegria, EB1 de Gualtar e + EB1 de São Victor, concelho de Braga representadas pelas professoras Maria Fernanda Sá Mendes, Marília Pinto Fernandes e Maria Arminda da Costa Pereira;
- Colégio Luso- Francês representado pelas professoras Alice Gomes, Fátima Ferraz, Sara Souto e Sandra Couto;
- Colégio Novo da Maia através das professoras Bianca Almeida, Isabel Pereira e do professor Paulo Silva.

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus
PROFESSORES/EDUCADORES: Ana Lia Figueira e Maria João Shumacher
GRUPO INTERVENÇÃO: alunos do 1º ano A e B

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<p>-Desenvolver competências nas áreas das expressões artísticas; -Despertar a curiosidade intelectual; - Desenvolver o gosto pela investigação, trabalho e estudo; - Desenvolver as competências sociais: comunicação, respeito pelo outro,...</p>	<p>. As crianças que integram os nossos grupos vêm, na sua maioria, os dez direitos respeitados, menosprezando-os. . Sensibilizar, de uma forma abrangente e enriquecedora, para a importância que os direitos têm.</p>	<p>1ª fase: Apresentação e discussão dos dez direitos gerais das crianças. Reflexão e desenvolvimento de uma actividade de registo (desenho) tendo em conta o direito que lhes pareceu mais importante. 2ª fase: . Leitura e análise do livro “Os direitos das crianças” de Mª João Carvalho. . Construção do jogo de tabuleiro “Os direitos das crianças”. 3ª fase: . Celebração do Dia Internacional da Família (Lanche convívio com os pais) . Celebração do Dia Mundial da Criança (ilustração de uma t-shirt com o tema “Ser criança é...”)</p>	<p>. Materiais: - livros; - cartaz com os dez direitos gerais das crianças; - papel; - material de desenho e pintura; - cartolinas e cartão; -papel autocolante; - dado e peões; - comida/ bebida; - adereços para a dramatização; - t-shirts Espaços físicos: - salas de aula; - biblioteca; - recreio - ginásio</p>	<p>De Setembro a Junho : 1h semanal.</p>
		<p>. Dramatização da história “A Estrela especial”, de Diana Felizardo, na festa de final de ano lectivo (abordagem do direito “À criança diferente física, mental ou socialmente serão proporcionados educação, tratamento e cuidados especiais.”)</p>	<p>Recursos humanos: - professoras; - estagiárias da ESEPF; - alunos; - autora e narradora da história “A Estrela especial”</p>	

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus
PROFESSORES/EDUCADORES: Ana Isabel Moreira dos Santos e Paula Arcanjo
GRUPO INTERVENÇÃO: alunos do 2º ano A e B

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências nas áreas das expressões artísticas; - Estimular a curiosidade intelectual; - Desenvolver o gosto pela investigação, trabalho e estudo; - Desenvolver as competências sociais: comunicação, respeito pelo outro,... - Sensibilizar para os problemas mundiais acerca da violação dos direitos da criança. - Identificar os direitos e deveres fundamentais. - Valorizar e reconhecer a importância de cada direito em determinados contextos. 	<p>Reflectir o quanto é importante ser criança e usufruir dos seus direitos para a construção de um ser humano mais perfeito.</p> <p>As crianças que integram os nossos grupos vêem, na sua maioria, os dez direitos respeitados, menosprezando-os. Sensibilizar, de uma forma abrangente e enriquecedora, para a importância que os direitos têm.</p>	<p>1ª fase: Reflexão e diálogo sobre a expressão: “Ser criança é...”</p> <p>2ª fase: Leitura, apresentação e discussão dos dez direitos gerais das crianças com apoio do livro “Os direitos das crianças” de Maria João Carvalho e “Conhece os teus direitos!” segundo a Declaração dos Direitos das Crianças.</p> <p>3ª fase: Construção de um móbil com os dez direitos gerais das crianças (escritos e pintados).</p> <p>4ª fase: Construção de um desdobrável com os dez direitos gerais das crianças.</p> <p>5ª fase: Celebração do Dia Internacional da Família com um Lanche de confraternização.</p> <p>6ª fase: Pintura de uma t-shirt para usar no Dia Mundial da Criança.</p> <p>7ª fase: Apresentação na Festa Final de Ano de uma mensagem sensibilizadora dos Direitos da Criança – “Juntos como um só...” .</p>	<p>Materialis</p> <ul style="list-style-type: none"> - livro; - computador; - papel; - material de desenho e pintura; - cartolinas; - t-shirts; - filme (adaptado da UNICEF); - comida/ bebida; - adereços para a dramatização. <p>Espaços físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - salas de aula; - biblioteca; - ginásio; - coberto. <p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professoras; - estagiárias da ESEPF; - alunos; - pais. 	De Setembro a Junho, semanalmente.

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus
PROFESSORES/EDUCADORES: Ana Cristina Pinto e Sandra Santos
GRUPO INTERVENÇÃO: alunos do 3ºano A e B

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências nas áreas das expressões artísticas; - Estimular a curiosidade intelectual; -Desenvolver o gosto pela investigação, trabalho, e estudo; - Desenvolver as Competências sociais: comunicação, respeito pelo outro,... 	<ul style="list-style-type: none"> . As crianças que integram os nossos grupos vêm, na sua maioria, os dez direitos respeitados, menosprezando-os. . Sensibilizar, de uma forma abrangente e enriquecedora, para a importância que os direitos têm. . Partir dos artigos 12.º e 13.º da Convenção dos Direitos da Criança, referentes à liberdade de expressão e de opinião, para trabalhar os restantes artigos. . O terceiro ano optou por uma abordagem alargada de todos os princípios veiculados pela Convenção dos Direitos das Crianças, de maneira a levar as crianças a conhecer, reflectir e exprimir opiniões sobre o tema. 	<p>1ª fase: Sensibilização para o tema</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apresentação e discussão dos dez direitos gerais das crianças. Reflexão e ilustração de imagens alusivas; . Reflexão escrita subordinada ao tema “Ser criança é...” . Construção de um mobile e decoração da árvore de Natal com imagens alusivas aos princípios fundamentais. <p>2ª fase: actividades de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tornar a Convenção dos Direitos da Criança um livro da Biblioteca de Turma; . Construção de um mural com desenhos feitos pelos alunos sobre esta temática; . Reflexão escrita sobre os direitos que eles considerem mais importantes; . Construção de um painel sobre a Convenção dos Direitos da Criança, fazendo referência aos 54 artigos; . Apresentação em powerpoint alusiva aos princípios fundamentais da Convenção; . Jogo Multimédia . Celebração do Dia Mundial da Criança, em que todos os alunos usarão T-shirts, pintadas pelas crianças (alusivas ao tema); . Celebração do Dia Internacional da Família, reunindo toda a comunidade educativa com um lanche de confraternização; <p>3.ª fase: Conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> . Festa de Final de Ano alusiva ao tema. 	<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - livros e material de pesquisa; - cartaz com os dez direitos gerais das crianças; - papel, cartolinas e cartão; - material de desenho e pintura; - fichas pré-elaboradas; - computadores; - t-shirts; - Tintas e canetas de tectido. <p>Espaços físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - salas de aula; - biblioteca; - sala de informática; - ginásio; - coberto. <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professoras; - estagiárias da ESEPF; - alunos - pais; - comunidade educativa. 	<p>De Setembro a Junho: semanalmente</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Centro de Bem-Estar Infantil e Juvenil do Coração de Jesus
PROFESSORES/EDUCADORES: Anabela Mendes e Diana Silva
GRUPO INTERVENÇÃO: alunos do 4º Ano A e B

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências nas áreas das expressões artísticas; - Estimular a curiosidade intelectual; -Desenvolver o gosto pela investigação, trabalho e estudo; - Desenvolver as competências sociais: comunicação, respeito pelo outro,... 	<ul style="list-style-type: none"> . As crianças que integram os nossos grupos vêm, na sua maioria, os dez direitos reconhecidos e respeitados. . Sensibilizar, de uma forma abrangente e enriquecedora, para o valor que os direitos têm e importância em serem respeitados. . Os princípios mais trabalhados na turma foram os: primeiro, sétimo e décimo que se encontram na Declaração Universal dos Direitos da Criança. 	<p>1ª fase: Apresentação e discussão dos dez direitos gerais das crianças. Reflexão e desenvolvimento de uma actividade de registo escrito tendo em conta o direito que lhes pareceu mais importante. Escolha dos direitos a trabalhar. Exploração dos mesmos através da escrita de frases simples; de um acróstico e da elaboração de um cartaz, no Dia Mundial dos Direitos Humanos baseado na obra de Manuel Alegre “O canto e as armas”.</p> <p>2ª fase: . Momentos frequentes de reflexão “Razões e desculpas” sobre temas/ problemáticas do seu quotidiano. . Jogo “O planeta dos amigos”.</p> <p>3ª fase: . Lanche de confraternização no Dia Internacional da Família. . Pintura de t-shirt no Dia da Criança. . Festa de Fim do ano: dramatização sobre o Direito à identidade, nacionalidade e educação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Materiais - livro; - cartaz/livros com os dez direitos gerais das crianças; - papel; - material de desenho e pintura; - cartolinas; - fichas pré-elaboradas; - t-shirts; - Os Lusiadas; - papel cenário; - computador; - manuais escolares; - bolas; - flautas; - cravos; - Bandeira nacional e símbolo do colégio. <p>Espaços físicos: - salas de aula; - biblioteca; - coberto; - ginásio.</p> <p>Recursos humanos: - professoras; - alunos; - restante comunidade educativa.</p>	<p>De Setembro a Junho: semanalmente.</p>

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES/ DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Criar nos alunos, através da exposição à língua/cultura, o desejo de conhecer e viver com o Outro; - Alertar os alunos para a existência de outras línguas e da sua legitimidade; - Contribuir para despertar a curiosidade, criando atitudes positivas em relação à língua/cultura do Outro; 	<p>Nesta sessão, será trabalhado o direito à língua por se tratar de uma turma que conta com 7 alunos de nacionalidade estrangeira.</p> <p>O objectivo é alertar os alunos para a importância da língua materna de cada um, bem como sensibilizá-los para as diferenças existentes e as possíveis dificuldades que os alunos de países estrangeiros poderão sentir na sua integração devido à língua.</p> <p>A actividade programada traduz-se na construção de pequenos cartazes onde apareça a palavra bem-vindo escrita nas diferentes línguas, acompanhada da bandeira do respectivo país, os quais serão afixados na entrada da escola para que sejam de domínio público.</p>	<p>(Uns dias antes da actividade foi solicitado a todos os alunos de língua estrangeira da escola que com a ajuda dos seus familiares trouxessem para a escola a palavra bem-vindo escrita na sua língua de origem).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos sobre os colegas de outra nacionalidade na turma e sua identificação; - Identificação de outros alunos estrangeiros que estudam na escola, bem como do seu país; - Localização no mapa-mundo dos países de origem dos referidos alunos; - Identificação das bandeiras desses países; - No rectângulo de cartolina escrever a palavra bem-vindo nas diferentes línguas e colar a respectiva bandeira; - Visita dos alunos de outras salas para escrever a respectiva palavra (Mongol, Chinês, Marroquino, Russo e Búlgaro); - Afixação dos respectivos cartazes no hall de entrada da escola. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas de várias cores; - Imagens de bandeiras dos diferentes países; <p>- Sala de aula;</p> <p>- Entrada da escola</p> <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora e alunos 	<p>15'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: EB1/JI da Fontinha
PROFESSORES/EDUCADORES: Sandra Gaspar
GRUPO INTERVENÇÃO: Alunos do 3º ano

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<p>-Contribuir para a auto-confiança da criança estrangeira e para o despertar da sua vontade de participar; -Desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos para outra; - Desenvolver o espírito crítico com vista a desconstruir determinados preconceitos e estereótipos.</p>	<p>Nesta sessão, são debatidos os direitos da Convenção seleccionados para o Projecto (os artigos seleccionados foram o 28º, 29º e o 30º). Estes artigos serão fornecidos aos alunos os quais, depois de os analisarem, terão oportunidade de dar a sua opinião sobre os mesmos. Será pedido aos alunos que identifiquem situações da sua escola onde esses direitos se vejam aplicados ou violados. Numa fase posterior, será pedido aos alunos um conjunto de sugestões acerca destes direitos para a sua escola.</p>	<p>- O debate será orientado por 3 alunos da turma do 3º ano, face a uma turma de 4º ano da escola por se tratarem de alunos com maior poder reflexivo. - Os alunos que vão orientar o debate devem ser preparados pelo professor da turma antes para que possam conduzir a discussão para o seu objectivo final – reflexão sobre os artigos e a situação da escola quanto a estes artigos. - Serão distribuídos, a cada aluno presente no debate, os três artigos seleccionados, bem como toda a explicação necessária para que os alunos possam participar activamente no debate. - No decorrer do debate, será efectuado um registo que posteriormente será divulgado a todas as salas de aula.</p>	<p>- Folhas com os artigos; - Papel para registo; - Alunos e professores;</p>	<p>15' 30'</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: EB1/JI da Fontinha

PROFESSORES/EDUCADORES: Sandra Gaspar

GRUPO INTERVENÇÃO: Alunos do 3º ano

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none">- Criar nos alunos, através da exposição à língua/cultura, o desejo de conhecer e viver com o Outro;- Contribuir para despertar a curiosidade, criando atitudes positivas em relação à língua/cultura do Outro;- Contribuir para a auto-confiança da criança estrangeira e para o despertar da sua vontade de participar;- Desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos para outra;	<p>O objectivo desta sessão é dar a conhecer a cultura dos diferentes países representados por alunos da escola deles provenientes.</p> <p>Os alunos estrangeiros farão uma recolha de histórias, contos, provérbios e canções do seu país de origem.</p> <p>Esta recolha será divulgada na escola junto de todas as turmas bem como da restante comunidade escolar.</p>	<p>(Para que esta sessão fosse possível, foi solicitado a todos os alunos estrangeiros da escola que efectuassem junto dos seus familiares uma recolha de histórias, contos, provérbios e canções do seu país de origem)</p> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos que efectuaram a recolha vão falar da mesma aos seus colegas das diferentes turmas;- Com os textos recolhidos, será feita uma exposição na escola que será divulgada a todo o agrupamento.	<ul style="list-style-type: none">- Textos recolhidos pelos alunos;- Alunos e professores	

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<p>-Criar nos alunos, através da exposição à língua/cultura, o desejo de conhecer e viver com o Outro;</p> <p>-Contribuir para despertar a curiosidade, criando atitudes positivas em relação à língua/cultura do Outro;</p> <p>-Contribuir para a auto-confiança da criança estrangeira e para o despertar da sua vontade de participar;</p> <p>-Desenvolver o espírito crítico com vista a desconstruir determinados preconceitos e estereótipos.</p>	<p>Esta sessão foi preparada para envolver todos os alunos da escola com o objectivo de os sensibilizar para a importância da cultura do Outro.</p> <p>A sessão será realizada no último dia lectivo deste ano para que possa transformar-se num acontecimento festivo de maior relevância.</p> <p>O objectivo desta sessão é divulgar o traje típico dos países representados por alunos na escola e criar um convívio animado entre os alunos.</p>	<p>- Será pedido a cada aluno estrangeiro ou de origem estrangeira que neste dia se vista com um traje próprio do seu país de origem ou dos seus pais.</p> <p>- Neste dia será realizada a festa de encerramento do ano lectivo e o grupo de 3º ano que efectuou a dinamização deste projecto na escola realizará novamente a dramatização do texto de Luísa Ducla Soares “Meninos de todas as cores” com a colaboração dos alunos estrangeiros das outras turmas.</p>	<p>- Materiais: - Trajes de cada país;</p> <p>- Humanos: - Encarregados de educação e familiares dos alunos;</p> <p>- Alunos e professores.</p>	20'

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os direitos e os deveres contidos na CDC; - Valorizar o Outro como Outro igual; - Partilhar vivências/experiências relacionadas com os direitos e deveres; - Construir um Móbile com os direitos que foram realçados durante a sessão. 	<p>Durante a sessão, as crianças serão desafiadas a identificar os direitos das crianças através de imagens que sugiram o direito em questão. Na medida em que identificam, devem colocar as suas ideias, confrontando-as com as dos outros e partilhando suas vivências. Finalmente, devem trabalhar colectivamente na construção de um Móbile que será colocado na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de imagens que remetam para os conteúdos sobre os direitos da criança; - Discussão acerca dos direitos que surgem (o que pensam, se são respeitados quanto aos direitos, se todas as crianças são respeitadas, qual os direitos que são menos respeitados, como agem os adultos face aos direitos da criança...) - Construção colectiva de um Móbile a partir das imagens que foram expostas e seleccionadas pelas crianças como sendo as referentes aos que julgam ser os principais direitos da criança. 	<p>- Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador /retroprojector; - Imagens (fotografias que simbolizem/remetem para os vários direitos; - Materiais de desperdício para a construção do móbile (cartolinas, fita-cola, cola branca, fios, marcadores, tesouras...) - Humanos: -Alunos (as); - Professora. 	<p>30'</p> <p>30'</p> <p>1h.30'</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Externato Santa Margarida/Gondomar
PROFESSORES/EDUCADORES: Patrícia Sousa Fernandes
GRUPO INTERVENÇÃO: 3.º ano

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACCÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os direitos da criança; - Valorizar os direitos da criança; - Desenvolver a capacidade de partilhar as ideias, sugestões; - Ser capaz de imaginar situações fictícias que problematizem os direitos das crianças. 	<p>Pretende-se nesta sessão oferecer um espaço de reflexão acerca dos direitos da criança, mas sobretudo a possibilidade de se criar/construir histórias que evidenciem um dos direitos da criança. A partir de um direito da criança, os alunos elaboram uma história onde ele está implícito. Depois de produzirem o texto ilustram-no.</p> <p>Finalmente, apresentam a história à turma e os alunos identificam o Direito abordado na história. Terminam com uma reflexão.</p>	<p>Construção de uma história em grupo a partir de um Direito da Criança; Ilustração da história; Dramatização da história; Reflexão (o que pensam, qual o direito abordado, se foi respeitado ou não, o que mudariam se fossem uma das personagens...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais: - Computador / retroprojector; - Papel, lápis de cor, marcadores, tecidos; - Materiais de desperdício. - Humanos: - Alunos (as); - Professora. 	<p>1h. 20' 20'</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Escola EB1/JI do Bairro da Alegria + EB1 de Gualtar + EB1 de São Victor, Concelho de Braga
PROFESSORES/EDUCADORES: Maria Fernanda Sá Mendes, Marília Pinto Fernandes e Maria Arminda da Costa Pereira
GRUPO INTERVENÇÃO: 3.º ano

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o interesse pelos direitos da criança; - Consciencializar acerca dos direitos e deveres da criança; - Conhecer os artigos da CDC; - Elaborar de um jogo sobre a igualdade; -Despertar o interesse e a curiosidade sobre a multiculturalidade. 	<p>Despertar no grupo de alunos curiosidade pela cultura de outros países e sensibilizá-los para o que é diferente.</p> <p>Diálogo com os alunos sobre as crianças de diferentes países/costumes.</p> <p>A partir de imagens de crianças construir o jogo da igualdade (jogo do galo).</p> <p>Para terminar, os alunos jogam a pares e em casa com a família (neste contexto, o espírito de equipa e trabalho de grupo é bem desenvolvido).</p> <p>Para além de sensibilizar os alunos para o Direito à Igualdade, está também implícito o Direito à família.</p>	<p>Apresentação de imagens de crianças de todo o mundo;</p> <p>Discussão acerca do conteúdo (quais os artigos que consideram mais importantes e conhecimento da diversidade cultural);</p> <p>Construção de um jogo;</p> <p>O jogo deverá ser feito a pares e em família.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais: - CDC; - Máquina fotográfica; - Materiais de desperdício (papéis, marcadores, tecidos, rolfas); - Pesquisa na internet feita pelos alunos; - Tesouras. - Humanos: - Alunos (as); - Professora. 	<p>1 hora</p> <p>1 hora</p> <p>30 minutos</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Escola EB1/JI do Bairro da Alegria + EB1 de Gualtar + EB1 de São Victor, Concelho de Braga
PROFESSORES/EDUCADORES: Maria Fernanda Sá Mendes, Marília Pinto Fernandes e Maria Arminda da Costa Pereira
GRUPOS INTERVENÇÃO: Alunos do 4.º a no de escolaridade

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<p>Perceber e descobrir as concepções e representações mentais dos alunos relativamente aos papéis assumidos por cada género no exercício de tarefas domésticas</p>	<p>O direito à igual dignidade, independentemente do género a que pertence. Pretende-se trabalhar sobre os preconceitos sociais derivados da discriminação de género (art. 10º). Envolver pais e os encarregados de educação neste diálogo de forma a motivar para a alteração de comportamentos discriminatórios.</p>	<p>Diálogo, em contexto de sala de aula, com os alunos, de forma a diagnosticar os conhecimentos que os mesmos possuem sobre os seus direitos como criança (cf. Ficha 1). Depois de nomearem o conjunto os direitos, e em ordem a atingir os objectivos específicos, sugeriu-se que cada criança escrevesse a profissão que gostaria de exercer quando adulto. E uma outra possibilidade em que se comparou a profissão que cada criança gostaria de exercer se assumisse o género oposto. Uma vez que uma percentagem significativa de alunos referiu uma profissão diferente da inicialmente evocada, seguiu-se debate sobre as representações de género subjacentes à mudança de profissão manifestada. Com o objectivo de confrontar os papéis que tradicionalmente assumem os géneros feminino e masculino nos trabalhos domésticos, foi elaborada uma ficha individual na qual deveriam seleccionar estes mesmos trabalhos por dois irmãos de sexos opostos. A ficha proporciona que exprima a conclusão a que as crianças chegam. (cf. Ficha 2)</p>	<p>No ponto 1 foi usada uma ficha com um resumo e imagens destinadas a ilustrar a Convenção dos Direitos da Criança (cf. Ficha 1) Ficha de trabalho (2) que contém as tarefas domésticas que as crianças deviam identificar como sendo atribuída a determinado género. Uso de materiais cromáticos.</p>	<p>Os pontos 1 e 2 decorreram durante uma aula de 45m. Os pontos 3 e 4 necessitaram de 2 aulas de 45 minutos.</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Colégio Luso- Francês
PROFESSORES/EDUCADORES: Alice Gomes, Fátima Ferraz, Sara Couto, Sandra Couto

Contextualização

No âmbito do Projecto, as crianças conduziram uma pequena entrevista a estudantes da ESEPF que participam em actividades de Voluntariado, promovidos pela Escola, na qual esta actividade se integra.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<p>Professor:</p> <p>Aferir a exequibilidade prático-pedagógica da implementação de espaços de reflexão e questionamento, alicerçados numa postura/atitude crítica, onde se recuperem valores e reflexões éticas e as dimensões reflexiva, crítica, criativa e afectiva</p> <p>Verificar se as estratégias e práticas pedagógicas que subjazem a esses espaços potenciam nos alunos o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas, criativas e afectivas</p> <p>Ajudar a criança a crescer, interiormente, para a liberdade</p> <p>Aluno:</p> <p>Fornecer razões/argumentos que justifiquem as suas perspectivas</p> <p>Justificar a importância das suas intervenções</p> <p>Escutar os colegas</p>	<p>Direito à participação (com o intuito de articular o tema anual do Colégio – Voluntariado – com os Direitos da Criança, pretendeu-se nesta sessão aferir a exequibilidade prático-pedagógica da implementação de espaços de reflexão e questionamento, alicerçados numa postura/atitude crítica, onde se recuperem valores e reflexões éticas e as dimensões reflexiva, crítica, criativa e afectiva</p>	<p>1ª Fase Debate sobre o que é o Voluntariado</p> <p>2ª Fase Pesquisa sobre o tema</p> <p>3ª Fase Elaboração de várias perguntas sobre o tema</p> <p>4ª Fase Eleição (em grande grupo/turma) das questões a serem colocadas aos voluntários</p> <p>5ª Fase Selecção e ordenação dos alunos/entrevistadores</p> <p>6ª Fase Recepção da visita dos voluntários e aplicação da entrevista</p> <p>7ª Fase Elaboração de um desenho e/ou redacção sobre o que foi mais significativo nesta actividade</p> <p>8ª Fase Registo audiovisual da actividade</p>	<p>MATERIAIS Lápis, caderno, Internet, livros, máquina fotográfica</p> <p>HUMANOS Professora, alunos e voluntários</p>	<p>1ª Fase (30 min)</p> <p>2ª Fase (2 h)</p> <p>3ª Fase (2 H)</p> <p>4ª Fase (15 min)</p> <p>5ª Fase (15 min)</p> <p>6ª Fase (2 H)</p> <p>7ª Fase (1 H)</p>

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: Colégio Novo da Maia
PROFESSORES/EDUCADORES: Bianca Almeida, Isabel Pereira e Paulo Silva
GRUPO INTERVENÇÃO: 2.º e 4.º anos

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES / DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer a CDC; - Consciencializar da importância da CDC; - Promover a discussão e a reflexão acerca dos artigos da CDC, escolhidos pelas crianças; - Envolver a comunidade educativa na discussão acerca da CDC; - Realizar actividades relacionadas com os direitos e deveres da criança (redacção com o tema “Ser Criança”, compilação dos materiais para a produção de um livro feito pelos estudantes; construção de um móbil, pintura, interpretação do Hino “Sou uma criança” ...). 	<p>As inúmeras sessões que serão desenvolvidas para promover a discussão acerca da CDC são importantes para envolver a comunidade educativa acerca dos direitos e deveres da criança, além de servirem como espaço para a produção de reflexão por parte das crianças que, em geral, têm os seus direitos básicos assegurados por pertencerem aos grupos socialmente favorecidos. Entretanto, ao contactarem com os vários artigos e materiais poderão interiorizar e assumir a importância da CDC como garantia para todas as crianças do mundo. É importante valorizar a participação de toda a comunidade educativa na discussão para que todos os intervenientes sociais se comprometam em cumprir e fazer cumprir os direitos de todas as crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos com a finalidade de saber o conhecimento dos mesmos acerca dos direitos e deveres da criança; - Leitura da CDC e debate acerca dos artigos que consideram mais importantes; - Redacção de um texto com o título “Ser criança”; - Construção de materiais artísticos (flores e Móbil) com temas referentes aos direitos das crianças; - Ensaio para a interpretação do Hino “Eu sou uma criança”; - Interpretação do Hino; - Pintura colectiva com a temática dos direitos da criança; - Preparação do Encontro para os pais; - Participação na decoração de um carro alegórico para a celebração do dia Mundial da Criança; - Comemoração do dia Mundial da Criança; - Participação em Encontro sobre o tema em Lisboa; Encontro com os pais, estudantes, professores e representantes da ESEPF para a apresentação dos trabalhos; - Avaliação do percurso com o envolvimento das crianças e dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais: - CDC; - Computador, projector; - Diversos tipos de papéis; - Lápis, canetas, marcadores; - Tintas e pincéis; - Tesouras; - Cola branca e fita cola; - Instrumentos musicais; - Cd com o Hino “Eu sou uma criança.”; - Humanos; - Estudantes; - Professores; - Pais; - Funcionários. 	<p>Do mês de Novembro ao mês de Junho, com sessões semanais com o tempo necessário para a realização das actividades.</p>

A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores

Cavalcanti, Joana

Professora Coord. da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
cavalcanti@esepf.pt; joanamcavalcanti@gmail.com

Resumo

A Literatura para a Infância se constitui como uma das grandes possibilidades de contacto da criança com a realidade e com o mundo. Para além de propor sensibilização estética, o espaço literário também se oferece como lugar de busca e produção de sentido. Assim, uma (po)ética da Literatura para a Infância deve ser considerada na medida em que se situa como um conjunto ou sistema de ideias destinado à compreensão do universo da infância, englobando alguns aspectos referentes à educação ética e moral das crianças. A proposta assenta numa reflexão com vista à função do texto literário destinado à criança na construção do sujeito e da sua visão de mundo, o que se considera integrar plenamente os direitos da criança naquilo que lhe confere a participação activa na sua formação ética e moral, portanto como pessoa.

Palavras-chave

po(ética), infância, Literatura para a Infância, ética, formação para os valores, 'boa vida', 'saber fazer', 'querer fazer'.

Childhood Poet(h)ics and Values Education

Abstract

First of all, it is important to see the present theme as an opportunity to reflect about childhood with the idea that poetics broadly articulates with the various dimensions of education. Such poetics can be regarded as a system or set of ideas aimed at understanding the universe of childhood, embracing some aspects related to ethics and moral education of children. However, this work is based on a reflection regarding the role of Children's Literature in the construction of the subject and his world's perceptions.

I raise some questions regarding the function of art, specifically Literature, in the formation of an ethic personality that for many reasons should be formed since the earliest days of childhood. I emphasize the importance of creation in the process of development, because the creative act leads to high levels of symbolic experience and to the feeling of self-growth, since it promotes movements of identification, empathy and alterity, beyond the aesthetic pleasure.

To broaden the discussion I recall some authors of the Theory of Knowledge, Literature and Philosophy. I discuss Gaston Bachelard's (2001) *The Poetics of Reverie* and *The Poetics of Space* as a guide to think about childhood as a universal, permanent and fundamental stage, being the time of the inauguration of the subject and his first appropriation of the world. The dimension of Children's Literature is discussed with the dimensions of ethics and values education having in the light of the ideas of the psychologist Yves de La Taille (2006).

Keywords

poet(h)ics, childhood, Children's Literature, ethics, values education, 'good life', 'know-how to do something', 'want to do something'.

Resumen

La literatura para la Infancia se constituye como una de las grandes posibilidades de contacto del niño con la realidad y con el mundo. Más allá de proponer a la sensibilización estética, el espacio literario se ofrece como espacio de busca e producción de sentido. Así, una (po)ética de la Literatura para La Infancia debe considerarse en la medida en que se sitúa en un conjunto o un sistema de ideas destinado a la comprensión del universo de la Infancia, conteniendo algunos aspectos referentes a la educación ética y moral de los niños. La propuesta se basa en una reflexión del texto literario destinado a la infancia en la construcción del sujeto e su visión del mundo, que se piensa como parte integrante de los derechos de los niños en su participación activa en su formación ética e moral, luego, como persona.

Palabras-clave

po(ética), infancia, Literatura para a Infancia, ética, formación para los valores, 'buena vida', 'saber hacer', 'querer hacer'.

Résumé

La littérature pour les enfants est une des grandes possibilités de contact de l'enfant avec la réalité et le monde. Au-delà de faciliter la conscience esthétique, l'espace littéraire fournit aussi un lieu d'enquête et la production de sens. Ainsi, une (po)ét(h)ique de la littérature pour les enfants doit être considérée étant donné qu'elle se présente comme un ensemble ou un système d'idées visant la compréhension de l'univers de l'enfance, englobant certains aspects liés à l'éthique et à la morale des enfants. La proposition se fonde sur une réflexion visant la fonction du texte littéraire destiné à l'enfant dans la construction du sujet et de sa vision du monde. Ceux-ci sont considérées comme pleinement intégrées aux droits de l'enfant dans ce qui lui donne la participation active dans sa formation éthique et moral, donc comme personne.

Mots-clés

(po)ét(h)ique, enfance, Littérature pour les enfants; éthique; apprentissage des valeurs; «bonne vie», « savoir-faire», « vouloir faire».

1. Infância como Espaço Po(ético) – construindo sentidos por meio da Literatura

*“Da infância ninguém se cura.”
(BACHELARD, 2001).*

1.1 O Lugar da Infância e sua Universalidade

A infância enquanto espaço simbólico representa mais do que um estado de direito, representa um estado de ser. Cada um de nós quando pensa sobre a infância, não pensa numa infância qualquer, mas numa infância que nos habita como estado de permanência, tal como afirma Bachelard (2001).

A reatualização da infância tão recorrente na obra de muitos pensadores e artistas aponta para o facto de que a produção artística tem o seu princípio mágico no universo da infância ou seja, numa memória afectiva que está abrigada no começo de cada um enquanto história de vida.

Não me parece ser exagero inferir que quase toda a produção resultante da vida adulta seja influenciada pelo que se experimentou no período da infância como sendo relação afectiva, interacção com o outro, construção de significado para a vida e o que se pode constituir como potência de futuro (devir).

Talvez seja necessário questionar o espaço da infância a partir de alguns vectores que não somente perspectivam a infância como conceito a ser compreendido, interpretado, interrogado, explorado, revisto, enquadrado cientificamente, mas também como lugar simbólico de onde emerge a voz que se ouvirá por toda a existência, ainda que nos lugares mais secretos da alma.

É possível que essa voz irrompa o nosso quotidiano de adulto (pre) ocupado e fale-nos de nós mesmos pela voz dos poetas ou outros artistas. Muitos autores e investigadores comungam a ideia de que a criança em muito se assemelha ao poeta. É provável que este paralelo incida no pressuposto de que a brincadeira da criança é algo muito próximo da invenção do artista. Evidentemente, que com diferenças profundas e pontuadas pelas capacidades de atribuição de sentido, bem como de representação e apropriação da realidade. Entretanto, a voz do poeta existe na voz da infância e a voz da infância na do poeta.

Consciente de que a conceptualização de infância não é universal e sofre alterações históricas contínuas, pois a infância enquanto categoria faz parte do mundo moderno, ainda assim considera-se, conforme o psicólogo Jean Piaget (1932), que consiste numa etapa com características universais de desenvolvimento cognitivo e psíquico. Desde a antiguidade, a infância tinha um estatuto diferenciado, embora fosse vivida durante um período menor, pois em muitas sociedades ser criança não ultrapassava (sabe-se que em algumas sociedades isso ainda acontece) aos oito/ dez anos de idade. Contudo, ainda assim, não se pode perder de vista que a infância nas variadas culturas e épocas era e é vista como o período basilar da vida do sujeito.

Pensar na infância e criar para crianças exige um esforço de natureza lúdica, um retorno à própria meninice, uma evocação aos tempos de criança, às memórias de experiências significativas.

Reconheço que conceber uma poética para a infância é um trabalho de natureza investigativa para toda uma vida. Por isso, avalio o tema apenas como uma intenção provocadora para se falar da questão da formação de valores, da ética que se veicula por meio dos diversos tipos textuais desta Literatura.

Reflecto sobre a infância a partir de algumas dimensões subjectivas e simbólicas compreendidas como necessárias ao que chamamos de despretensioso esboço para uma Po(ética) da Literatura para a Infância e a Formação de Valores. É-me fundamental perspectivar a experiência do ser criança como uma semiótica geral da infância. Assim, recorro às obras de alguns artistas que fundem o fazer da infância com o fazer poético sustentado a partir dos lugares ontológicos que se constituem como caminho para a construção de um ser que se pensa, se constrói e reconstrói por meio de múltiplos processos e realidades, inclusivamente o espaço poético. Na próxima parte proponho algumas considerações acerca da Literatura para a Infância e a Formação de Valores, sendo esta uma das mais importantes áreas para a construção de uma ética que veicule motivos universais em favor da vida.

1.2. A Escrita Poética e a Representação da Infância

“(…) meu avô demorou muito a chegar(…). Um dia, ele viajou para longe (…) e eu logo compreendi que o meu Mestre nunca mais iria voltar. Ele havia deslindado como nos contos de fadas. Entretanto, antes de partir deixou-me seu bem mais precioso: a mala cheia de afecto, de histórias e com uma alma de poeta dentro, assim ofereceu-me a aprendizagem mais importante que é a busca de sentido para a vida.” (CAVALCANTI, 2005, pp. 45, 46)

Como já referi anteriormente, percebo a infância como princípio e devir, assim como espaço para o surgimento do ser em seus variados tempos, e sobremaneira na pluralidade de aspectos que dirigem o processo de formação e reconstrução de identidades fundadas durante cada período vivido e inauguradas a partir do nascimento do ser. Ora, quando se fala de construção do ser humano não se pode fugir da abordagem ética e da formação dos valores porque ao longo da vida se aprende a viver a partir de uma relação estabelecida com a vida, com o Outro e com o mundo.

Assumo o ponto de vista de que o ser ontológico nasce com o ser enquanto projecto de vida e de futuro. O ser é no tempo e na experiência vivida em seus contextos. Portanto, o ser é interioridade que se estende para além dele mesmo, numa necessidade imanente de continuar-se e expressar-se no prolongamento de sua subjectividade. Não basta ao ser ontológico contemplar a casa, o jardim, a árvore, o mar, a terra, os pássaros e tudo o resto que compõe o seu imaginário. Mais do que intuir ele quer conhecer, desvelar para que o exterior seja a extensão do interior.

Para pensar neste ser a partir dessa perspectiva, convido os leitores a ouvir a voz dos poetas e pensadores que ao se reinventarem pela palavra, também inventam permanentemente a “palavramundo” (FREIRE, 1982). No devaneio de ser árvore, fruto, jardim, quintal, água, flor, pássaro, mar, terra e raiz muitos artistas recriam realidades de suas infâncias que se vão multiplicando no princípio de cada um de nós.

Da voz do artista brota a cosmogonia que reúne os sonhos, os desejos, os afectos e as faltas da infância. Nesse sentido, a infância é rodeada por arquétipos universais de cosmos, enquanto imagem de evento numinoso, hepifânico e inicial.

O ser da infância é o ser que pergunta para poder conhecer e saber sobre o mundo, não somente para utilizar o conhecimento, mas para dar sentido aquilo que vê. Sendo assim, necessita de respostas que em vez de saciar a sua curiosidade, estimule-o a ir em busca do contínuo exercício de ser.

Poderia citar muitos escritores que utilizam o espaço literário para reinventar ou reatualizar as suas próprias infâncias, as marcas do passado vivido no âmbito da família e da casa e muito recorrentemente podemos reatualizar a nossa infância através do texto literário, tal como em Pequenas Memórias de José Saramago:

“Já não existe a casa onde nasci (...) esse mágico casulo onde sei que se geram metamorfoses decisivas da criança e do adolescente. Essa perda, porém há muito tempo deixou-me de me causar sofrimento porque pelo poder reconstrutor da memória, posso levantar em cada instante as suas paredes brancas, plantar a oliveira que dava sombra à entrada, abrir e fechar o postigo da porta da cancela do quintal (...).’Avó, vou dar por aí uma volta.’ Ela diz: ‘Vai, vai.’(…)” (2006: p. 18).

O autor relata sua experiência de família ao traduzir sua saudade na imagem da ‘casa que não existe mais’ e com plena consciência de que a família é um ‘casulo mágico’ no qual aprendemos a dar os primeiros passos para a transformação (mesmo quando a casa da infância significa o perdido, o que já não existe) ainda resta a memória como património do sujeito e a garantia de que muito do que somos é o resultado do vivido na infância.

Autores e investigadores como Freud (1976), Bellamin- Noel (1983), Fitzgerald (1998), Piaget (1968), Vigotsky (2009), Pennac (1993), Barthes (1983) e Bachelard (2001), entre outros, conduzem seus estudos para pensar na infância como período de gestação do futuro, mas não apenas como lugar embrionário do sujeito, mas a sua própria génesis. Assim, o que se vive e aprende na casa-casulo, na sociedade e na cultura durante este período se coloca como valor de permanência.

Quando admiramos a infância ficcionada estamos a realizar o jogo do espelho e o Outro que vemos não é mais do que aquilo que nos pertence e por isso nos enche de plenitude e então, as imagens da casa, da árvore, dos objectos se convertem no presente e em promessa de eternidade. Sim, a infância já não existe para além da memória, mas ela está lá como realidade e mesmo que exista a saudade como intervalo entre o presente e o passado é confortante saber que:

“Alguns objectos, misteriosamente, me acompanham ao longo da vida, sem lógica nenhuma: um prato fundo de louça inglesa, com desenhos azuis – tudo o que sobrou do aparelho de jantar da minha casa da infância, como se nele coubesse a casa inteira e seu cheiro (...)” (MURRAY, R., 2006: p. 35).

Novamente a casa, os objectos e a saudade representadas pela construção poética da autora Roseana Murray se erguem para revelar o sentimento de que na infância tudo é promessa e que o mínimo do que conseguimos carregar dela se torna tudo, mesmo que seja uma parte da louça, a lembrança de uma mesa ou a presença inesquecível de um adulto que nos olhava e cuidava como se o gesto de apoio nos concedesse a gratidão necessária para o apaziguamento com o mundo.

Poderia citar muitos textos poéticos nos quais a representação da infância se desenha no desejo pela infância, na falta e na saudade... mas sobretudo numa impressão de eternidade. Algo como a esperança de que a vida fosse um presente e uma história sem fim, a surpresa do futuro.

No próximo ponto toço algumas considerações acerca da Literatura para a Infância e da Ética como espaços que podem e devem convergir.

2. Literatura para a Infância e a construção de sentidos: o sentido poético e o sentido ético.

“À medida que o leitor recolhe as diferentes perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona opiniões e assuntos uns com os outros, o leitor coloca a obra em movimento e com ela coloca-se a si próprio.” (ISER, W., 1978, cit. FILLOLA, 2004: p.211)

Desde sempre a infância, independentemente, de questões históricas e sociais esteve relacionada ao mágico e ao que de mais puro ou terrível foi vivido por nós a partir desse espaço inscrito no atemporal – no lugar do sempre - na casa de parte nenhuma (ENDE, M. cit. PORTILLO: 2005). Lá onde mora um menino ou uma menina que deseja, mais do que tudo, o amor, o respeito, a redenção, a liberdade, o sonho e a capacidade de escapar aos ‘homens cinzentos’ que roubam o tempo às crianças.

Por outro lado, nessa ‘casa de parte nenhuma’ (Idem, ibidem), também vive um menino ou uma menina que na sua meninice de brincadeiras ou no colo morno de um adulto próximo ouvia uma voz íntima a contar-lhe uma história, ou cantar uma canção. Era como se fosse um presente de amor, no qual se podia ouvir alguém dizer: - “Estou aqui”. Parecia algo mágico que assegurava as verdades e espantava a angústia, a tristeza e os medos e comovia porque para além do gesto estava a palavra como tradução do afecto e do vínculo.

Na infância um dos maiores desejos é o de crescer, mas também crescer é um dos maiores medos e a presença de um adulto significativo pode assegurar que se pode crescer para se ser feliz. Para muitas crianças o medo não é apenas o de crescer, mas de viver. Pois, nem sempre há o colo, a voz, o ninho. O que resta da infância de alguém que não pode viver o direito à família e à protecção, o direito ao afecto, o direito ao alimento, o direito ao brincar, o direito à educação, o direito ao direito de ser criança? Como muitas crianças do mundo inteiro podem se tornar pessoas para a paz e para o bem se não lhes foram garantidos os direitos básicos para viver a sua própria condição de infância? Como se tem preparado o futuro das crianças para que estas alcancem o máximo da ‘expansão de si’ mesmas e sejam pessoas éticas?

É possível encontrar respostas para as questões colocadas, mas não tem sido fácil encontrar o caminho para que todas as crianças possam ser respeitadas. Isto acontece por motivos diversos e de natureza complexa, mas sobretudo porque a ética que encoraja as instâncias dos poderes público e social é frágil quanto às suas determinações. Como esperar que o mundo melhore se não apelarmos para uma ética da reciprocidade, da autonomia e da vontade? Como esperar por justiça e equidade social sem investir verdadeiramente na formação integral das crianças?

Não existe possibilidade de educar para uma ética que norteie para o bem de todos sem que todos se comprometam com a educação das crianças e o princípio de reciprocidade no qual a razão da inteligência, a razão psicológica e a razão moral se articulem para tecer o caminho e dar conta de toda a complexidade do mundo moderno.

Levo em conta que mesmo sendo o imaginário da infância formado a partir da crença de que aí se vive um mundo encantado, isto não é verdade, pois o espaço idílico, o paraíso perdido não parece ser tão perfeito assim e por isso, a criança precisa de ajuda para crescer bem e tornar-se uma pessoa capaz de gratificação, reconhecimento e cidadania.

É paradoxal que o desejo de crescer confronte-se com o querer permanecer criança, mas não é de todo incompreensível, pois pular o muro da infância, consiste num dos maiores desafios enfrentados pelo ser humano. Parece que os princípios éticos e morais devem aflorar desde os primeiros anos de vida, tornando-se algo inevitável para que se possa mais do que interiorizar regras e normas de conduta. Pois, o ser ético implica num desejo intrínseco motivado pela razão e afectividade, sendo assim composto pela reflexão, organização e discernimento comprometido com a acção de reciprocidade.

Isto possibilita a compreensão que se deve respeitar o Outro numa relação de alteridade, sem esquecer que os Outros reflectem o que somos. Portanto a acção que fira o Outro na sua dimensão de ser nunca pode ser benéfica nem para o pessoal, nem para o colectivo.

Crescer é confuso porque implica que na medida em que se cresce se assuma a responsabilidade e comprometimento face aos múltiplos segmentos da organização social e colectiva. Exige autonomia e compreensão de que a emoção deve se abrir para a razão e vice-versa, servindo como caminho para que o sujeito se aproprie devidamente de uma reflexão acerca do bem e do mal, não a partir de valores que podem servir aos mais diversos interesses, mas para uma ética do ‘viver bem’ como garantia da ‘expansão de si’.

O reconhecimento da importância da articulação entre as várias dimensões da infância permite a hipótese de estabelecer uma po(ética) da infância ancorada em áreas de fundamental interesse quando se trata da educação de crianças, nomeadamente a Literatura para a Infância, visto que esta se estabelece também como um sistema que utilizando vários códigos se traduz como uma rica experiência simbólica, permitindo o acesso da criança aos possíveis mundos de si e do Outro, pois parece que “(...) ensinar a ler é ao mesmo tempo formar a criança (e o jovem) na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha (MORAIS, 1997: p.272).

Desde os primórdios que a humanidade se representa através da arte e da palavra. O homem das cavernas que contava as suas histórias fazendo desenhos nas paredes de uma caverna, possivelmente também fazia suas tentativas de prolongar-se através de outras linguagens, até que um dia descobriu a palavra e a partir de então tudo se converteu em história, em narrativa, em congruência com o Outro, algo que tem a ver com o desejo de prolongar-se no tempo e no espaço.

Defendo a ideia de que um dos caminhos mais eficientes para se formar pessoas críticas e conscientes seja o de aproximar a criança de propostas criativas, sendo a leitura de histórias uma das mais eficientes formas de se aprender com prazer, além de se constituir como uma bela oportunidade para a articulação das vivências pessoais com as ficcionais, pois como refere Jean Foucambert (1994) as experiências advindas dos contextos sociais antecipam a leitura da palavra e sem dúvida a polifonia do texto literário promove a capacidade de interacção com o mundo por meio das múltiplas linguagens (BAKTHIN, 1997).

Proponho a Literatura para a Infância como um importante espaço para a aprendizagem da vida, da experiência do lúdico, do fantástico, enfim uma das melhores formas para educação estética e sensibilização humana, podendo ser um lugar de convergência, subversão e beleza, mas sobretudo de interacção entre o interior e o exterior, bem como de ‘eixo ou tema transversal’ (COELHO, 2000) para a construção de visão de mundo.

A seguir realizo uma abordagem que inclui algumas ideias acerca da Literatura para a Infância e suas possibilidades como sistema que agrega as mais variadas dimensões do sujeito.

2.1 Sentidos – da Literatura para a Infância à Construção de Valores.

*“O livro faz sentido e o sentido faz a vida.”
(BARTHES, 1983: p.177)*

Sem intenção de aprofundar o percurso histórico da Literatura, lembro que muitos estudiosos afirmam que a origem da criação de histórias (mitos, lendas e contos) tem a ver com a necessidade de compreender a realidade e emprestar-lhe sentido e com a necessidade de regular a vida em grupo, em sociedade. Logo, é possível que desde sempre as histórias tenham sido um instrumento poderoso de formação ética e moral, bem como de humanização. As histórias surgidas da oralidade possuem características estruturais muito bem definidas e estão envolvidas na necessidade de se colocar ‘ordem’ no mundo, explicar o incompreensível, ordenar o caos, preservar a memória colectiva, mas principalmente, de buscar sentido para a vida entre outras razões.

De maneira geral, considera-se que as raízes históricas da Literatura para a Infância são a Literatura Oral advinda do Oriente e difundida no Ocidente durante a Idade Média. Esta Literatura se constitui quase sempre pelo conto possuindo uma estrutura muito simples e directa, mas bastante motivadora porque convoca o leitor para pensar sobre a realidade a partir de metáforas e arquétipos universais como o bem e o mal, a dor e o amor, a felicidade, a justiça, a liberdade... Portanto, se pode afirmar que a Literatura para a Infância possui uma axiologia que permite às crianças a construção de conhecimento acerca do mundo, bem como a interiorização de regras e princípios básicos do funcionamento da vida colectiva, mas principalmente proporciona uma experiência ética e estética que transcende a natureza individual e apela à natureza social do ser humano.

Encontrar sentido para a vida não é uma tarefa fácil, bem como o entendimento acerca do mundo não o é. Entretanto, a Literatura para a Infância proporciona a vivência de sentimentos por meio das personagens, da trama e do tecido das múltiplas linguagens que constituem o texto literário. É possível ser o Outro sem ser o Outro. É possível alterar-se e identificar-se com o drama e os sentimentos vividos pelas personagens. É possível conhecer muitas pessoas, lugares, culturas e tempos apenas abrindo a porta do 'Era uma vez...', é possível... porque a literatura se caracteriza e constitui como espaço de abertura e possibilidade.

Partilho da ideia de que se a Literatura é a arte que representa a vida nas suas várias dimensões por meio da (re) invenção da realidade ao apelar para processos requintados de criação através da palavra, então não pode ser reduzida à sua função pedagógica, embora ela esteja subjacente desde o seu princípio. Considero que a sua principal função seja a de se oferecer como lugar de fruição, de partilha, de identificação com o Outro e o prolongamento do(s) eu(s) num movimento dinâmico de troca, de sensibilização das humanidades e de busca de construção de sentido para a vida.

Evidentemente, que ao referir tal espaço não deixo de pensar que ele reúne as dimensões afectivas aos valores básicos e universais necessários para a convivência e conjugação amorosa, portanto a ética como dimensão da 'vida boa', 'vida com sentido' no dizer de Yves de La Taille porque se implica na intelectualidade (moralidade, afectividade) presentes na moral (2006).

A grande questão é como não reduzir a grandeza da Literatura às intenções pedagógicas porque isto pode ser tornar o fracasso na formação de leitores questionadores, transformadores e inquietos. Como não tornar as histórias num mero instrumento para educar ou ensinar valores sem destituí-las da sua essência primeira de ser invenção, criação, representação e sentido é uma questão muito importante e controvertida, ainda, nos dias actuais.

As histórias ensinam naturalmente se forem bem contadas e assentes em aspectos estruturantes das narrativas, os quais permitem a afirmação de serem ou não textos literários. Se apelarmos para a poética da Literatura para a Infância, teremos de considerar todo o seu sistema como algo bastante abrangente quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista da sua recepção.

A Literatura para Infância é um género articulado por princípios básicos, tendo como intenção alcançar um público específico e com características muito definidas tais como: linguagem, maturidade, experiência de vida, aspectos cognitivos, psicológicos, neuro-fisiológicos, entre outros.

Por outro lado e a par de todo o mal uso que se fez e faz da Literatura destinada às crianças desde a sua concepção como um sistema próprio, reconheço o seu papel pedagógico e a sua eficácia na educação, mas questiono a forma de como, na maioria das vezes, a escola se apropria do texto literário instrumentalizando-o como se fosse um manual qualquer.

Compreendo que uma personalidade ética se constrói desde a infância e que a Literatura pode e muito colaborar tanto na dimensão intelectual do 'saber fazer' como na dimensão afectiva do 'querer fazer' envolvidos no processo de apreensão da vida pessoal e colectiva. Considero que a criança necessita desenvolver uma moral intelectual que se constitui em objecto de conhecimento social (regras, normas, moral, valores) que se articule com uma moral afectiva capaz de despertar o senso moral (sentimentos como medo, indignação, vergonha, amor, simpatia, confiança, indignação, culpa...) para que seja traçado o caminho da formação de uma 'personalidade ética' que se compromete com o auto-respeito e o respeito pelo Outro.

Acredito que a moral e a ética, independentemente, das suas correntes filosóficas e diásporas conceptuais que variam de acordo com o tempo e as sociedades e os contextos (tempo, espaço, cultura) assentam na articulação entre a razão e afectividade, entre o 'saber fazer' e o 'querer fazer'.

As concepções acerca da Ética são tão plásticas e subjectivas quanto as concepções acerca da Arte e da Literatura, por isso não me proponho a conceptualizar e enquadrar qualquer uma delas porque isto demandaria caminhar por muitas correntes estéticas e filosóficas.

Para além das circunstâncias históricas e sociais, penso que se pode confiar nos caminhos que promovam o cruzamento entre a moral intelectual e a moral afectiva, ou seja a confiança na 'sabedoria biológica', na 'disciplina' necessária, na 'afectividade' e na importância do 'banho cultural' para a construção de uma 'personalidade ética'.

Ora, neste sentido a Literatura pode ser vista como espaço oportuno, especial e amplo para abrigar as diversas dimensões do carácter humano. Aprende-se com a Literatura a conhecer o Outro e sobretudo a (re)conhecer-se no Outro.

Desde sempre as histórias simbolicamente tocam em questões da natureza humana de ordem universal, portanto de valores que possibilitam o desenvolvimento social, a convivência pacífica, o respeito à vida, a experiência do sagrado, o sentimento pela colectividade e pela pátria, a procura do bem e do belo, a liberdade e a justiça...

Os contos tradicionais são um belo exemplo da busca de sentido para a vida, bem como da utilização de símbolos com capacidade de remeterem para a regulação da vida pessoal e colectiva. O próprio 'final feliz' tão característico deste género é importante para confirmar a supremacia do bem sobre o mal, a superação da dor pelo amor, a redenção e a esperança.

Os heróis dos contos são pessoas que amam, sofrem o abandono, o medo, a vergonha, a perda, a separação, a ingratidão, a dor, a culpa, a angústia e os seus dilemas para depois alcançarem a felicidade de maneira plena e confiante. Ensinam-nos que somos seres precários, mas capazes de superação se formos capazes de justiça, força, confiança. Logo, as tramas que abrigam tais personagens estão envolvidas em princípios éticos e morais de valorização da vida e do ser humano norteados por uma motivação interior e não pelo medo do castigo.

As personagens que correspondem aos arquétipos representados pelos heróis são 'pessoas' que superam e alcançam um nível maior de espiritualidade humana. Esta é a recompensa para uma 'vida boa' decorrente do 'saber fazer' e 'querer fazer'.

Outro aspecto importante dos contos tradicionais é que o herói só alcança este estatuto se conseguir a autonomia necessária para se aventurar rumo à conquista. De acordo com Yves de La Taille (2006, p. 16), "A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito", é o espaço de conquista da reciprocidade e do espírito de cooperação. O herói só nasce se houver a cooperação de outros agentes, ele só existe na interacção social, embora muitas vezes para alcançar a sua individuação e auto-conhecimento precise caminhar sozinho pela floresta, pelo deserto ou pelo interior de si mesmo. Contudo, existe quase sempre a ajuda de um auxiliar mágico ou de outra pessoa.

A Ética exige a reflexão crítica e a acção consciente sobre a realidade, demandando relações simétricas de reciprocidade. Desta forma, a moral como princípio ético deve ser pensada não como dogma, mas como caminho para a 'boa vida'. Entendo que se pode questionar que o que é bom para um grupo pode não ser o ideal para o outro, contudo quando se fala em 'boa vida' se faz um apelo aos ideais que valorizam a vida como bem maior, o conhecimento de si e dos Outros como travessia para a afectividade, o respeito, a superação, a interacção e o valor de reciprocidade.

A eficácia da Literatura para a Infância na formação de valores consiste no facto de que a ordem aí estabelecida respeita os princípios de realidade, mas oferece poções de prazer por meio da sua construção estética, pelo jogo e apelo ao lúdico, por dizer implicitamente e comunicar por meio da metáfora, pelo sensorial, pela proposta de buscar sentido e produção do mesmo utilizando-se da imaginação e porque oferece possibilidades de olhar. Tudo isto gratifica a criança na busca legítima de se expandir e ampliar a sua visão de mundo.

Sendo assim, considero que o texto literário pode ser eficaz na concepção de uma 'personalidade ética' não porque a sua intenção seja pedagógica, mas porque a sua intenção é poética e faz um convite à reflexão, oferecendo-se como espaço (po)ético para se pensar na vida de forma ampla, holística e resignificada.

Passo às Considerações Finais com a certeza de que muito ainda precisa ser estudado para que se possa construir caminhos sólidos relativamente à utilização da Literatura para a Infância como mediadora da ética e dos valores na formação das crianças, pois é certo de que o poder do texto literário consiste naquilo que o mais caracteriza como lugar simbólico, salvaguardando a confiança de que o mundo pode ser seguro, que cada pessoa é ímpar e singular, bem como transcendente na sua busca de felicidade e sentido.

2. Considerações Finais

"Uma certa vez, o avô visitou a casa dos seus filhos, sentou-se na sala e ordenou que o neto saísse. Queria falar, a sós, com os pais da criança. E o velho deu entendimento: criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com miúdo. Faltava aceitarem despír a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo. Esse é o milagre que um filho oferece – nascemos em tempos nunca havidos. E mais nada falou. (...)” (MIA COUTO cit CAVALCANTI, 2005: p.77)

Uma poética da infância exige o compromisso de olharmos para diversos segmentos sociais, que são lugares simbólicos e também fazer uma arqueologia do nosso próprio passado, apelando para uma reconstrução que se pode metaforizar por meio da linha de tempo de cada sujeito enquanto percurso e trajetória.

Convocar a nossa criança e fitá-la no fundo dos olhos nem sempre é tarefa fácil, pode fazer parte de um confronto difícil, mas certamente superável. Para além dos sentimentos de pesar e nostalgia, de medo do perdido, dos sentimentos reactualizados, ainda se pode e deve mirar

“(...) uma infância anónima, puro foco de vida, vida primeva, vida humana primeira. E essa vida está em nós. (...) O arquétipo está ali, imutável, imóvel sob os sonhos. (...). Os grandes arquétipos das potências paternas e maternas retomam sua acção. (...) Uma infância no seu valor de arquétipo é comunicável. Uma alma nunca é surda a um valor de infância. (BACHELARD, 2001: p. 120).

Possivelmente, as palavras acima referidas ressoam em qualquer adulto que esteja sensível ao período da infância como fase estruturante do próprio sujeito enquanto subjectividade, mas também da criança que se constrói como adulto ao experimentar o seu espaço de ser a partir de processos identitários que lhe ajudam a crescer com dignidade, capacidades crítica e de intervenção. Pessoas, gestos, atitudes e olhares que lhe servirão de referência para a vida toda e que se pode considerar como as figuras de autoridade.

Evidentemente, muitos poetas poderiam testemunhar a partir das suas obras que para se compreender a infância nos seus mais variados aspectos, é crucial reunir símbolos que representem uma poética da infância, incluindo aí o espaço ontológico, antropológico, histórico, social, entre outros.

As ideias esboçadas consistem num apelo ou convocação para que se pense na infância como lugar de emergência de todo o ser, incluindo o dever de se ouvir a voz da criança ao falar de si e de suas necessidades, mas também o compromisso de educá-las para a vida pessoal e colectiva, na qual se inserem os direitos e os deveres, a percepção do Outro como movimento de identificação/interacção. Além disso, toda a sociedade deverá reunir e criar novas sensibilidades para compreender e fazer compreender que a falta de conhecimento acerca das questões que envolvem o desenvolvimento das crianças comprometem o futuro. Todos devem ser agentes dinâmicos na condução de práticas de convivência que respeitem a ética de uma ‘vida boa’ que garantam o sentimento de reciprocidade. Não podemos negligenciar que a realidade vivida na infância, provavelmente será o fio condutor para a (re)invenção da vida futura, pois não se deve esquecer que “Em nós, ainda em nós, sempre em nós, a infância é um estado de alma. Quem não se lembra (...) De uma árvore, de uma casa ou de uma infância.” (BACHELARD, 2001: p.125).

É possível que cada adulto recorra com frequência às imagens da infância, paisagens eternizadas no mais íntimo e particular ‘Museu do Tempo’ (PORTILLO, 2005), onde moram as lembranças mais significativas para o reconhecimento daquilo que somos e desejamos ser. Cuidar da infância é cuidar do ser a partir de um lugar que é ontológico e somente por isso merece dignificação.

Desta forma, a Literatura para a Infância é proposta como objecto capaz de exercer funções essenciais na condução da educação ética das crianças, constituindo-se como um belo espaço de convivência para o leitor, mediadora da realidade, do auto-conhecimento e respeito, além de sensibilizar para a razão e a emoção, para o pensar e o sentir.

Para uma Po(ética) da Infância necessitamos de reflectir sobre muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano, sobretudo aqueles que se colocam como espaços de produção e criação para novas sensibilidades como a Literatura destinada às crianças que em muito pode colaborar para a consolidação de valores exigidos, condutores de um mundo organizado e estruturado com vistas ao princípio de reciprocidade, amorosidade e das relações geradas em cooperação e compreensão do Outro como um ‘pedacinho’ de nós mesmos.

Bibliografia

- AA. VV. (2002). *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições ASA.
- BACHELARD, Gaston (2001). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, Gaston (2001). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, Roland (1983). *O Prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BLOOM, Harold (2001). *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva
- BONBOIR, A. (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.
- CAVALCANTI, Joana (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil – dinâmicas e vivências na acção pedagógica*. São Paulo: Paulus Editora.
- CAVALCANTI, Joana (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- CAVALCANTI, Joana (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- BORGES-DUARTE, Irene (2000). *Texto, Leituras e Escrita – Antologia*. Porto: Porto Editora
- COELHO, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Peirópolis.
- COELHO, Nelly Novaes (1984). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. 3ª ed. São Paulo: Quíron.
- ECO, Umberto (1993). *Leitura do Texto Literário*. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ªed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997). *A importância do acto de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez
- FILLOLA, Antonio Mendonza (2001). “*La Literatura Infantil y Juvenil y el desarrollo del intertexto lector*”
- FOUCAMBERT, Jean (1997). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MORAIS, José Morais (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MURRAY, Roseana. (2006). *Território de Sonhos*. Rio de Janeiro: Rocco
- LA TAILLE, Yves de (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afectivas*. Porto Alegre: Artmed.
- PENNAC, Daniel (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- PIAGET, Jean (1932/1992). *Le Jugement Moral chez l'Enfant*. Paris: PUF.
- PIAGET, Jean (1968). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PORTILLO, J. (2005). *O Museu do Tempo*. Lisboa: Edições Kalandraka.
- SARAMAGO, J. (2006). *As Pequenas Memórias* (2006). As Pequenas Memórias. Lisboa: Caminho.
- SHAVIT, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- STEINER, George (2007). *O Silêncio dos Livros*. Lisboa: Gradiva
- VYGOTSKY, Lev (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água.

Perspectivas actuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva

Ribeiro, Ana Sofia

Educadora de Infância
ribeiro.anasofia87@gmail.com

Cavalcanti, Joana

Professora Coordenadora, ESEPF, investigadora no CIIE/Universidade do Porto Doutora em Teoria da Literatura/Psicanálise
joanamcavalcanti@gmail.com
cavalcanti@esepf.pt

Cruz, Mário

Professor Adjunto Equiparado, ESEPF; Investigador no CIDTFF¹, Universidade de Aveiro; Professor Especializado em Educação Especial da UIEAM do Agrupamento de Escolas das Antas
mariordfcruz@gmail.com

Resumo

O seguinte artigo surgiu como resultado de uma investigação, a qual se baseia num estudo de caso, realizada acerca das perspectivas da Educação Intercultural como promotora de práticas inclusivas.

A Educação, na sociedade contemporânea, tornou-se um desafio porque a escola e a sociedade vivem numa constante dicotomia à qual os especialistas chamam de “daltonismo cultural” contrapondo ao “apelo” (in) consciente dos alunos que reflectem o “arco-íris” da diversidade na nossa heterogénea sociedade.

Reconhecemos que a sociedade delega na escola o papel primordial da educação e que esta reflecte o desenvolvimento da sociedade que apela a uma Educação Intercultural e inclusiva, para que todos os alunos, independentemente das suas necessidades e especificidades, tenham direito a uma educação efectiva e valorativa. Assim sendo, este artigo irá procurar compreender os caminhos do “Movimento Escola Inclusiva” e da interculturalidade, passando pela compreensão destes fenómenos que se inter-relacionam e complementam. Para além de uma visão global desta temática, nesta iremos reflectir a nossa atenção no âmbito da Educação Pré-escolar.

A incidência neste nível educativo teve em consideração a realização de um estudo de caso acerca do trabalho transdisciplinar entre docente (educador de infância) e terapeutas (ocupacional e da fala) para a inclusão de uma criança, de cinco anos de idade, com características do espectro do autismo numa sala do Pré-escolar no Grande Porto, Portugal.

Palavras-chave

Educação Intercultural, Educação Inclusiva

Abstract

The following article was the result of an investigation, which is based on a case study, conducted about the prospects of intercultural education as promoting inclusive practices.

In contemporary society, education has become a challenge because school and society live in constant dichotomy which experts call "cultural blindness" in contrast to the "call" (un)aware of students who reflect the "rainbow" diversity of our heterogeneous society.

We recognize that society delegates to the school the primary role of education and it reflects the development of society which calls for Intercultural Education and inclusion for all students regardless of their specific needs and are entitled to an effective education and values.

¹ Bolseiro de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Therefore, this research will seek to understand the ways of the inclusive school movement and interculturalism, through understanding of these phenomena are interrelated and complementary. In addition to an overview of this topic this research will focus on the pre-school education.

The focus at this level has take into account the educational attainment of a case study about the interdisciplinary work between teacher (kindergarten teacher) and therapists (occupational and speech) for the inclusion of a five-years-old child, with features of autism spectrum in a room of the preschool education in Oporto, Portugal.

Keywords

Intercultural Education, Inclusive Education

Résumé

L'article suivant a été le résultat d'une recherche, basé sur une étude de cas, menée sur les perspectives de l'éducation interculturelle comme promotion de pratiques inclusives. L'éducation, dans la société contemporaine, est devenue un défi car l'école et la société vivent dans une dichotomie constante que les spécialistes appellent "l'aveuglement culturel" par opposition à «l'appel» (in)conscient des étudiants qui reflètent la "rainbow" de la diversité dans notre société hétérogène. Nous reconnaissons que la société délègue à 'École le rôle principal de l'enseignement et que celle-ci reflète l'évolution de la société qui appelle à une Éducation interculturelle et inclusive, pour que tous les élèves, indépendamment de leurs besoins et spécificités, puissent accéder à une éducation effective et pondérée. Par conséquent, cet article cherchera à comprendre les voies du "Mouvement école inclusive" et d'une approche interculturelle, considérant la compréhension de ces phénomènes qui sont interdépendants et complémentaires. En plus d'une vue d'ensemble de ce sujet, le reflet de notre discussion se posera au sein de l'éducation pré-scolaire. L'accent à ce niveau, ont a pris en considération une étude de cas sur le travail transdisciplinaire entre l'enseignant (enseignant de maternelle) et les thérapeutes (d'ergothérapie et d'orthophonie) pour l'inclusion d'un enfant de cinq ans, ayant des caractéristiques du spectre autistique, dans une salle de la maternelle à Porto, Portugal.

Mots-clés

éducation interculturelle, l'éducation inclusive

Resumen

El siguiente artículo fue el resultado de una investigación, que se basa en un estudio de caso, llevado a cabo sobre las perspectivas de la educación intercultural como la promoción de prácticas inclusivas.

La educación en la sociedad contemporánea se ha convertido en un desafío porque no se puede considerar como un fenómeno cíclico, sino estructural, que abarca la triangulación efectiva se lleva a cabo entre: familia, escuela y comunidad, con el fin de reflejar y mostrar la diversidad y la heterogeneidad que presentó en nuestra sociedad.

Reconocemos que la sociedad confía su función principal a la escuela la inclusión para todos los alumnos independientemente de sus necesidades específicas y tienen derecho a una educación efectiva y valores.

Por lo tanto, esta investigación tratará de entender los caminos del movimiento de la escuela inclusiva y de la interculturalidad, a través de la comprensión de que estos fenómenos están interrelacionados y son complementarios.

Además de una descripción de este tema se centrará esta investigación en la edad preescolar.

El enfoque en este nivel de educación se considera la realización de un estudio de caso sobre el trabajo interdisciplinario entre el maestro (maestra jardinera) y terapeutas (ocupacional y del habla) para la inclusión de un niño, de cinco años, con características de del espectro autista en edad preescolar.

Palabras-clave

Educación Intercultural, Educación Inclusiva

Introdução

Este artigo surgiu na sequência da realização do projecto de investigação, na área das Ciências da Educação: área de especialização em Educação Especial. A problemática da nossa investigação inspira-se nos estudos das práticas interculturais por uma verdadeira educação inclusiva, focalizando-nos ao nível das práticas na Educação Pré-escolar.

Este estudo revela um carácter exploratório e reflexivo, de cariz interpretativo inserindo-se no paradigma da investigação qualitativa e debruçando-se na procura por conhecer os caminhos da escola na promoção de uma Educação intercultural e inclusiva.

Neste artigo realizaremos uma síntese dos conceitos abordados no campo de acção da nossa investigação, focalizando os principais conteúdos e ideias que procuramos estabelecer na análise desta temática.

Para melhor organizarmos a discussão dos dados optámos por ter em consideração três níveis de análise temática assentes nas seguintes categorias: a) Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural; b) Escola e a Educação Intercultural; c) Caminhos interculturais da Educação Inclusiva: percepção e entendimento do conceito de Educação Inclusiva.

1. A Educação Intercultural para a promoção de uma efectiva inclusão: o contributo da Educação Pré-escolar

A escola, enquanto instituição social, assumiu diferentes concretizações sócio-históricas. Actualmente, possui uma dimensão social que se manifesta na interacção entre gerações e entre pares, interacção essa própria do acto educativo. A riqueza destas interacções encontra-se particularmente na diversidade e heterogeneidade composta por cada sujeito único e sem igual que compõe o corpo escolar.

Contemporaneamente, a escola constitui-se um dos objectos de investigação por excelência, dos reformadores e políticos no âmbito educacional, detentores de um lugar de destaque na construção de quadros legais, entendidos como contexto próprio de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, sujeitas às pressões e às expectativas da sociedade, em geral.

Sendo a escola reflexo da nossa sociedade, torna-se imprescindível abraçar estratégias capazes de favorecer mudanças consideradas fundamentais, através da alteração de práticas educativas, de forma a responder à diversidade e heterogeneidade em que a nossa sociedade vive e se reproduz (Stoer & Cortesão, 1999).

Torna-se, desta forma, evidente que é necessário tomar medidas para a implementação de políticas interculturais. Se nos versarmos pelo conhecimento do panorama da Educação Intercultural deparamo-nos que, perante as transformações estruturais da nossa sociedade, surge o desafio dos indivíduos aceitarem a diversidade, emersa neste clima de globalização, em que as fronteiras deram origem ao cruzamento de indivíduos, costumes e tradições.

Assim sendo, contemporaneamente, a educação não pode ser pensada como um fenómeno conjuntural mas sim estrutural, o que se torna um desafio; perante tal, é de extrema importância (re)conhecer modelos de intervenção que permitam efectuar mudanças de práticas e atitudes (cf. Rodrigues, 2001).

Todavia, a escola criada para oferecer uma educação básica para todos incrementou práticas e valores, que progressivamente foram uma tentativa para atenuar as diferenças entre os alunos, crianças, turmas/escolas especiais, para quem não correspondia ao padrão do “aluno-tipo”, refugiando-se no “daltonismo cultural”, ignorando o “arco-íris” da diversidade (Stoer & Cortesão, 1999).

Desta forma, autores como Rodrigues (2002), Leite (2001) e Zabalza (1999) apontam para a necessidade intrínseca da escola quebrar com o tradicionalismo que a caracteriza, partindo do desenvolvimento da diversidade curricular, como uma oportunidade de enriquecimento da oferta formativa da escola.

A isto Perrenoud (1996) declara que a escola deverá criar uma “educação libertadora”, análoga à tese de Freire, isto é, uma educação em que o “velho discurso”, que alude a uma sociedade cognitiva, dá lugar a uma política educativa baseada na filosofia onde a heterogeneidade dos indivíduos é vista como factor de crescimento.

Assim sendo, torna-se evidente que é necessário tomar medidas para a implementação de políticas interculturais, promovendo a inclusão e um currículo escolar que promova uma inovação educativa fundamentada nos processos de construção e participação social. Permitindo aos alunos trabalharem dentro de um bilinguismo cultural, respeitando as suas necessidades educativas especiais, implementando as adaptações curriculares necessárias, urge a importância de se implementar a diferenciação pedagógica.

Aguado (2003) declara que este modelo pedagógico procura incrementar uma perspectiva dinâmica da diversidade/heterogeneidade aparecendo como um instrumento que procura enaltecer a reflexão de variáveis interculturais e adopta um enfoque diferencial na “desconstrução” das visões essencialistas da identidade e cultura na “etnização” forçada. Deste modo, a Educação Intercultural assenta no princípio da “escola para todos”, no caminho do desenvolvimento e implementação da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou culturalmente diferentes da cultura hegemónica da nossa sociedade, reconhecendo a complexidade do ser humano.

Perante este processo de reestruturação escolar, procuramos alcançar a construção de uma nova escola baseada numa prática pedagógica apoiada na renovação do currículo, assente nas premissas da inclusão defendida pela Declaração de Salamanca (1994) e na realização de um currículo contra-hegemónico assente nos princípios da

diferenciação pedagógica, através de uma metodologia de investigação-acção e na valorização de uma formação contínua, de forma a quebrar com a existência do professor monocultural em detrimento do professor intercultural.

Na realidade, este docente, conhecido como intercultural, contrapõe-se ao monocultural, tradicional, procurando entender e aceitar a heterogeneidade presente, agindo como um verdadeiro agente educacional e socialmente activo, preocupado em promover o bilinguismo cultural e a inclusão dos alunos independentemente das suas necessidades educativas (Miranda, 2004).

Por outro lado, assumir uma posição de investigação e de contínuo questionamento levará a que este prime por dar atenção à diversidade envolvente do amplo quadro heterogéneo da sala, promovendo um verdadeiro discurso de uma pedagogia centrada na criança e impulsionando situações de ensino-aprendizagem que se traduzam em situações de conquista e de sucesso, impulsionadoras de uma educação inclusiva, aclamada pela Declaração de Salamanca (1994) e tal como está enunciado no Decreto-lei 3/2008.

Sustentamo-nos então pela tese de que a escola tem um longo caminho a percorrer, de forma a poder intervir com todos os alunos e proporcionando um atendimento que dê resposta a todos os alunos sem excepção. Para a implementação de uma Educação Intercultural é necessário existir um verdadeiro movimento a favor da inclusão. De forma sintética, temos vindo a procurar fazer uma reflexão para que melhor possamos compreender o processo pelo qual se desenvolve este caminho de intervenção, apelando ao contributo da Educação Intercultural na Educação Inclusiva, nomeadamente no âmbito da Educação Pré-escolar, nível etário no qual se desenvolveu a nossa vertente empírica

A Educação Pré-escolar é um contexto educativo em que o educador procura trabalhar, em contextos informais, de acordo com as características e potencialidades de cada criança, convidando o grupo a planificar com ele o trabalho e as suas rotinas (Vasconcelos, 1997). Assim sendo, procura potencializar a existência de um ambiente educativo aberto à inclusão e à heterogeneidade presente na sala de aula, tornando-se, desta forma, um dos pilares da Intervenção Precoce, porque esta apresenta ainda a preocupação da existência de uma cooperação multidisciplinar e multisectorial.

Reflectindo sobre os documentos legislativos da Educação pré-escolar, esta legislação aposta no desenvolvimento de uma intervenção educativa de qualidade, superando o carácter assistencialista, em detrimento de um carácter multifuncional de cuidado, socialização e aceitação da diversidade e da diferença como parte integrante da sala e da própria sociedade.

No ponto seguinte apresentaremos o nosso estudo de caso que tem por base estas perspectivas da educação intercultural e o seu contributo para a Educação Especial.

2. Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural

Durante o processo investigativo, começámos por realizar uma abordagem à natureza da investigação, partindo de uma revisão da literatura no domínio da Educação Intercultural na escola contemporânea, como um alicerce das práticas pedagógicas inclusivas, incidindo a nossa atenção no âmbito da Educação Pré-escolar. Vejamos agora como se desenvolveu o nosso estudo.

2.1 Apresentação do Estudo de caso

Optámos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, apoiadas na realização de observações das práticas educativas destes profissionais.

Para o tratamento dos dados empregámos uma das técnicas mais utilizadas nos procedimentos metodológicos da investigação na área das ciências sociais: a análise de conteúdo.

Esta etapa caracterizou-se pela elaboração de uma grelha de análise, para o tratamento das respostas, organizadas em diferentes categorias, de acordo com as unidades temáticas abordadas no nosso enquadramento teórico.

Dos três níveis de análise temática optámos por apenas apresentar uma das categorias, debruçando-nos na temática “Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural”.

2.2 Perspectivas da Educação Intercultural: percepção e entendimento do conceito de Educação Intercultural

Se tivermos em consideração Perrenoud (1996), a Educação Intercultural assenta num princípio da concretização de uma pedagogia diferenciadora sensível à diferença, à especificidade de cada criança, reconhecendo a complexidade do ser humano.

Actualmente, a escola constitui-se como uma área de reflexão, por excelência, do pensamento educacional, em que urge a necessidade que se desvincule do seu tradicionalismo de uma “escola de massas” e se aposte em práticas educacionais interculturais e inclusivas. Aliada à criação de um currículo escolar que reflecta políticas educativas que incrementem uma perspectiva dinâmica da diversidade, é necessária a formação dos sujeitos para que estes se sintam preparados para actuar numa sociedade cada vez mais globalizada e multicultural. Rememoramos que a problemática da nossa investigação infundi no estudo das práticas interculturais na Educação Inclusiva. Por outro lado procurámos conduzir a nossa investigação neste âmbito focalizando-nos nas práticas ao nível da Educação Pré-escolar.

Tendo como referência a faixa etária da Educação Pré-escolar, que envolve crianças dos três aos cinco anos de idade, iremos realizar a vertente empírica, numa sala dos quatro anos de uma IPSS, no grande Porto. A sala dos quatro anos é composta por vinte e três crianças (doze meninos e onze meninas), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Entre as vinte e três crianças que compõem a sala, existe uma criança do sexo masculino que frequenta a instituição desde a creche (sala dos 2 anos), manifestando uma perturbação do espectro do autismo e neste momento está com cinco anos.

“O L. está diagnosticado como tendo uma perturbação dentro do espectro do autismo. Nestas situações é sempre reservado o prognóstico, porque depende da evolução da criança. O L. tem feito uma evolução gradual e positiva, embora com flutuações em termos de desempenho efectivo. Este parece-nos influenciado por questões externas (estabilidade das suas rotinas, estabilidade familiar...) que por vezes impedem a sua capacidade em se focar nas tarefas.” (cf. Entrevista à Terapeuta Ocupacional)

Para darmos início a esta análise, começamos por abordar a entrevista à Terapeuta da Fala, incidindo na percepção e entendimento da Educação Intercultural. Relativamente a este conceito, a Terapeuta relaciona-o numa base educacional em que é necessário haver uma preocupação por parte do técnico por atender às questões culturais diversas, adaptando-se a estas, como podemos ver no excerto seguinte:

“Relativamente aos conceitos de interculturalismo e multiculturalismo, no meu trabalho com o L., estes não estão directamente relacionados, ao contrário do que acontece com outros meninos, como por exemplo quando trabalho com ciganos, devo ter um conhecimento prévio da sua cultura e embora em algumas terapêuticas use como instrumentos de trabalho o espelho, com estas crianças tal não é permitido usar devido a regras culturais, ou em alguns locais não posso tratar a criança por “tu”, mas sim por “você”, devido a regras culturais.” (cf. entrevista à Terapeuta da Fala)

Todavia, o conceito diverge do que nós assumimos neste trabalho: uma educação para a diferença em que a interculturalidade é vista como uma mais-valia nas práticas pedagógicas, tornando-se num complemento ao nível metodológico e efectivando a existência de uma pedagogia centrada na criança, tal como nos alerta Leite (2002). Por outro lado, a Terapeuta Ocupacional percebe os conceitos de Educação Intercultural e de Educação Inclusiva como fundamentais, embora considere que a comunidade escolar tem um longo caminho a percorrer, ao nível de aspectos estruturais e conjunturais, visto que afirma:

“(...)Na minha opinião a educação inclusiva e a interculturalidade são aspectos fundamentais na formação das crianças, alicerçando responsabilidades cívicas, humanas e morais. No entanto, parece-me que a comunidade escolar ainda não detém os meios necessários para uma prática baseada nestes conceitos. Principalmente no que concerne à inclusão de crianças com NEE, os recursos físicos, mas sobretudo humanos (técnicos com conhecimento específico) parecem-me muito aquém do necessário.” (cf. Entrevista à Terapeuta Ocupacional)

Na realidade este pensamento conduz-nos à necessidade para a implementação de uma Educação Intercultural promotora de práticas inclusivas para a qual a comunidade escolar necessitará de meios humanos e técnicos para que estes ideais se tornem uma realidade, tal como aponta a Declaração de Salamanca (1994).

No que concerne à entrevista realizada à Educadora da sala, esta demonstra, ao definir este conceito, compreender que deve fazer parte da educação como uma forma de existir uma abertura para a riqueza trazida pela diversidade, embora não se tivesse referido à existência de uma diferença entre os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo, visto que nos diz que:

“Interculturalismo e multiculturalismo no âmbito da educação de infância são dois conceitos tão abstractos e ao mesmo tempo interligados como a própria espécie humana. Em primeiro lugar, é um aspecto específico da socialização directamente relacionado com valores e atitudes que se transmitem sempre em situações reais que se estabelecem nas interações que as pessoas estabelecem com os seus semelhantes no meio em que vivem.” (cf. primeira entrevista à Educadora)

Ao analisarmos o contributo da Educação Pré-escolar depreendemos que este nível educacional, no âmbito da interculturalidade, adopta um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade multi/intercultural, visto que a Lei-Quadro do Pré-Escolar (1997) alerta-nos para o facto da Educação Pré-escolar ter como dever a promoção de uma educação para a cidadania, fomentando a inserção de crianças provenientes de grupos sociais diversos. Esta ideia é partilhada pela Educadora, aquando da sua entrevista, em que procurava definir o conceito de Educação Intercultural, relacionando-os com o contributo da Educação Pré-escolar:

“Por isso, o jardim-de-infância(...), é um lugar adequado para introduzir as nossas crianças na riqueza trazida pela diversidade. É importante tentar criar um ambiente tolerante que nos conduzam a aceitar e a respeitar progressivamente as diferenças, tendo em conta, que a interculturalidade é também uma grande oportunidade para fomentarmos a concepção de que todos pertencemos a uma mesma espécie, para tomar consciência de que nós, seres humanos, não somos todos iguais e que a diversidade não nos impede de vivermos todos juntos em harmonia, desde que haja uma abertura mental e a sensibilidade necessária para intervir adequadamente nos conflitos que os seus grupos possam experimentar ao contactarem com culturas diferentes.” (idem)

Depreendemos desta forma que importa que o docente aposte neste modelo educacional, assente na criação de iguais oportunidades nos distintos aspectos da sociedade; contudo, tal como os diferentes autores, como Aguado (2003), nos elucidam, não pode ser tido como algo efémero, mas como parte integrante da filosofia educacional. Quando questionada acerca das actividades similares a semanas culturais, aponta-nos que este tipo de actividades, é uma forma de sensibilizar para a existência e pertinência deste modelo educacional; todavia assume que este trabalho deve ser contínuo e parte central da educação, isto é:

“Ao nível deste tipo de actividades em semanas interculturais acho muito positivo, apesar de pensar que a interculturalidade deve ser alvo nas nossas actividades do dia-a-dia. Quanto a mim, dependendo do tipo de actividades que se desenvolveu a componente das mesmas normalmente é positiva, contudo esta temática deverá ser bem pensada como apresentada a crianças em idade de jardim-de-infância. Por vezes vejo a tendência da interculturalidade ser tratada apenas ao nível “da raça” e não nos diferentes âmbitos que esta tem. Nestes casos a interculturalidade torna-se algo muito subjectivo e tratado com leveza. (...)” (cf. segunda entrevista à Educadora).

Perante isto, acrescenta que importa, seguramente, que o educador se esforce por incentivar o saber, respeitar a dissemelhança, acolhê-la, aprender com ela, o que se traduz numa clara aposta de inclusão de todas as crianças no contexto educativo, isto é:

“(...) como este ano o projecto também desenvolve de certa forma a interculturalidade e como o grupo e a comunidade envolvente, a instituição é bastante rica, como se costuma dizer acabou-se por juntar o útil ao agradável. Podendo trabalhar esta temática que no nosso quotidiano está presente. Digamos que na nossa comunidade envolvente a interculturalidade é bastante vasta, e não me refiro só à raça, mas também ao nível da religião e mesmo integração de crianças “diferentes”. Somos uma instituição e uma comunidade rica em diversidade podendo utilizar uma expressão muito conhecida “somos todos diferentes mas todos iguais”. (cf. segunda entrevista à Educadora).

Será relevante referenciar que o conceito de interculturalidade, parece não ser bem entendido pela educadora, o que nos leva a considerar que ela apenas considera a presença da multiculturalidade na escola.

Realçamos que a Educação Pré-escolar é um dos pilares da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, através da Intervenção Precoce, e da existência de uma cooperação multidisciplinar e multisectorial, tal como vimos na concretização deste estudo.

Por outro lado, experienciamos que a escola encontra-se numa mudança de paradigma assente numa filosofia de uma escola de massas, uma “escola para todos”, para um paradigma baseado num modelo educacional no âmbito da interculturalidade, alicerce das práticas inclusivas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, desde a Educação Pré-escolar.

Assim sendo, nesta mudança, o papel do docente e técnicos que trabalham no meio educacional é preponderante na abordagem da inclusão, com vista à criação de respostas educativas diferenciadoras, através dos quais o docente deverá primar pelo acompanhamento individualizado, impulsionando situações de ensino-aprendizagem que se traduzem em situações de conquista e de sucesso, tal como é definido pela Educadora:

“Inclusão, como a própria origem da palavra diz, é incluir, integrar, reformular estratégias e atitudes no sentido de adequar a nossa intervenção melhorando e favorecendo o desenvolvimento da criança “diferente”, contornando barreiras e /ou adaptando os recursos disponíveis quer a nível físico, humano e técnico. (...) A educação inclusiva implica acima de tudo atitudes multidisciplinares e um trabalho de equipa que envolvam

técnicos de diferentes áreas com disponibilidade e empenho para definir estratégias, objectivos e adaptar os recursos existentes a cada caso. (...)” (cf. entrevista à Educadora)

A definição fornecida pela Educadora é corroborada com a posição defendida por Serra (2005) e Victor da Fonseca (2001): a posição de que o desenvolvimento do conceito de inclusão nas escolas incide na filosofia de que todos os alunos têm direito à educação independentemente das suas capacidades. Sendo que para tal, é necessário que se aposte e efective a existência de um trabalho multidisciplinar, no qual exista a troca de experiências e de informações, tal como aponta a Terapeuta da Fala:

“A inclusão das crianças é a principal razão de ser deste trabalho que se desenvolve na equipa de intervenção precoce de apoio directo nos contextos naturais da criança. Só a presença nestes espaços permite que o trabalho se centre em tornar a criança (...) autónoma, estando integrada e feliz. É necessário não raramente adaptar o meio e tornar os adultos e pares com que a criança convive competentes para comunicar com a criança. A intervenção com as crianças com NEE é muito mais do que desenvolver as suas competências mas passa também por trabalhar com os locais e pessoas. Daí a importância do trabalho em parceria com as educadoras e também com outros funcionários do jardim, já que este é um local onde a criança passa grande parte do dia e são instruídas várias rotinas.” (cf. entrevista à Terapeuta da Fala)

Sustentamo-nos pela tese, partindo do quadro teórico desenvolvido, de que a Educação Intercultural é um dos pilares para a efectivação de uma Educação Inclusiva, focalizando-se na promoção de um currículo contra-hegemónico e assente na diferenciação pedagógica, concretizando-se, desta forma, numa política de, e para, a diferença, por forma a proporcionar a todos um bilinguismo cultural.

Esta posição implica que a escola progrida no sentido da construção de um currículo que responda aos desafios do paradigma da interculturalidade, em que o docente, numa atitude de acção-investigação, através de uma postura crítica face ao relativismo cultural em nome da defesa de uma identidade multicultural, procura garantir a todos uma escola inclusiva com preocupações de responder à diversidade, refutando a ideia da normalização pela “indiferença à diferença” (Rodrigues, 2003).

Considerações finais

Com a realização desta investigação tínhamos como objectivo pensar criticamente acerca das práticas educativas e desafiar a perspectiva da homogeneidade e o mito de que a educação é um instrumento para dar receitas correntes para resolver problemas específicos.

Sabemos que a escola é o reflexo da nossa sociedade, reflexo esse que advém da diversidade e heterogeneidade de cada indivíduo que compõe o corpo escolar. Assim sendo, torna-se imprescindível alterar as práticas educativas, de forma a responder à diversidade e heterogeneidade em que a nossa sociedade vive e se reproduz (Stoer & Cortesão, 1999).

Subjacente ao tema da inter/multiculturalidade encontra-se, naturalmente, o papel e intervenção do docente enquanto agente de criação de uma igualdade de oportunidades bem como de uma tentativa de atenuamento das diferenças, sejam pessoais, sejam culturais. Importa que este profissional aposte nas diferenças, como um marco importante na proposta de actividades em contexto de sala, que se poderão constituir como aprendizagens fecundas para as restantes crianças.

Compreendemos que na concretização de uma escola intercultural é fundamental que toda a comunidade educativa tenha uma abertura à heterogeneidade, à diversidade cultural e às necessidades educativas especiais dos alunos, levando a que sejam estabelecidas as metas para a inclusão de todos os alunos, promovendo a adequação do ensino às características, interesses e motivações dos mesmos.

Todavia, com este estudo, procuramos aprofundar os nossos conhecimentos relativamente à temática subjacente, conscientes de que esta embora emblemática e polémica não se encontra de todo suficientemente estudada e analisada, existindo desta forma um longo caminho a percorrer.

Referências Bibliográficas

- CORTESÃO, L. (1998 a). *Da necessidade de vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-ação*. Revista de Educação, vol. VII, nº1, 27-33.
- CORTESÃO, L. (1998 b). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexão Crítica*. Instituto de Inovação Educacional: Cadernos de Organização e Gestão Escolar.
- DECRETO-LEI 3/2008: *Apoios Especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários dos sectores públicos, particulares e cooperativos*. (7 de Janeiro de 2008). Obtido em 18 de Fevereiro de 2010, de http://www.aeaav.pt/Archive/Archive_220_jFd6R.pdf
- FONSECA, V. (2001). *Tendências futuras para a Educação Inclusiva*. Inclusão, 2, 11-32.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., & CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEI-QUADRO DO PRÉ-ESCOLAR. (1997). Assembleia da República - Lisboa -: Diário da República - I série - A Nº 34.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- M.E. (1997). *Orientações Para a Educação do Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- MIRANDA, F. B. (2004). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- SERRA, H. (2005). *Paradigmas da Inclusão no contexto global*. In Saber & Educar, 10 (pp. 31-50). Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- SOUZA, J. F. (2001). *Actualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Edições Bagaço.
- STOER, S., & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas na época transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- TETZCHNER, S. v., & et.al. (2005). *Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa*. Obtido em 25 de Abril de 2010, de Scielo - Revista Brasileira de Educação Especial: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382005000200002&script=sci_arttext
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1999 a). Obtido em 04 de Agosto de 2008, de *Diversidade curricular para a igualdade de oportunidade*: <http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista1/diferenccurricular.htm>
- ZABALZA, M. (1999 b). *Diversidade e curriculum escolar*. Escola diversidade, currículo, 93-119.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- ZACHARIAS, V. L. (s.d.). *A Educação Pré-escolar para crianças com Necessidades Especiais*. Obtido em 26 de Maio de 2010, de <http://www.profala.com/arteducesp49.htm>

A linguagem não-verbal no espaço escolar

Azevedo, Norma Suely Menezes Soares de

Mestre em Psicologia da Educação – ISLA / Portugal

Especialista em Conservação do Património e Ensino de História – UFPE/UFRPE

Professora de História da Arte - FAFIRE

Resumo

O presente trabalho objetiva investigar o uso da imagem como estímulo a percepção estética e a uma aprendizagem prazerosa. A utilização deste recurso, no processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma opção relevante e imprescindível tanto para o professor quanto para o aluno, por sua função representativa, narrativa, além de lúdica. Partindo da hipótese de que é possível o aprofundamento do estudo da imagem em consonância com fatos históricos, buscamos os fundamentos na História Nova, na Prática Educativa e na Educação pela Arte.

Palavras-chaves

Imagem; processo de ensino-aprendizagem; percepção estética.

Abstract

This work aims to investigate the use of the image as a stimulus to a esthetic perception and learning enjoyable. Using this feature in the process of teaching-learning, becomes a relevant and essential option for both teachers and students, by its representative, narrative, and playful function. Assuming that it is possible the deepening of image study in line with the various historical facts, seek the foundations on New History, Educational Practice and Education through Art.

Keywords

Image; process of teaching-learning; esthetic perception.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo investigar el uso de la imagen como estímulo de la percepción estética y una aprendizaje placentera. La utilización del recurso, en el proceso de ensino-aprendizaje, tornase una opción relevante y imprescindible tanto para el profesor quanto para el alumno, por su función representativa, narrativa y lúdica. Iniciando de la suposición de que en ajuste con los hechos históricos, investigamos los fundamentos en La Historia Nueva, en La Práctica Educativa y en La Educación por el Arte.

Palabras-llaves

Imagen; proceso de ensino-aprendizaje; percepción estética.

Resume

Le but de cette étude fut celui d'investiguer l'usage de l'image comme une stimulation à la perception esthétique et à un apprentissage agréable. L'utilisation de cette ressource dans le processus d'enseignement-apprentissage devient une option importante et indispensable pour le professeur et pour l'élève, grâce à sa fonction représentative, narrative, outre ludique. À partir de l'hypothèse qu'est possible l'approfondissement de l'étude de l'image en consonance avec des événements historiques, nous avons cherché les fondements dans la Nouvelle Histoire, dans l'Action Éducative e dans l'Education através l'Art.

Mots-clés

Image; processus d'enseignement-apprentissage; perception esthétique.

Introdução

Por ter uma dimensão estética potencial constitutiva do ser humano, o papel que a imagem vem assumindo no ensino, na atualidade, tem refletido preocupação quanto à possibilidade de oportunizar a todos os alunos a interpretação de símbolos e significados nos vários campos de formação docente e na educação de modo geral.

Em meio à saturação visual em que vivemos, a leitura de imagens no âmbito escolar pode proporcionar aos educandos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais, indo além da apreciação ou do prazer que elas proporcionam desde que trabalhada de forma adequada. Para Fernando Hernández (2000, p. 52), nesta perspectiva, não haveria leitores e sim construtores e intérpretes na medida em que esta interação não é passiva ou dependente, mas interativa e condizente com as experiências que cada sujeito vive no seu dia-a-dia.

As imagens são plenas de representações do vivenciado e do visto; além do sentido e do imaginado. Por isso, objetivamos fazer uma breve análise da associação do discurso imagético ao discurso pedagógico, uma vez que, a construção do conhecimento se faz com fontes e imagens, das quais os homens lançam mão, em todos os tempos, oferecendo não somente beleza, mas uma profusão de detalhes informativos.

Sobre os estudos sistematizados da cultura visual e da imagem, seguimos Feldman-Bianco e Leite (2006) e também Kossoy (1999), que têm a linguagem visual como instrumento do conhecimento através da percepção e da simbolização. Esta perspectiva, seguida por Joly (2006), é compreendida na medida em que o estudante terá, com o auxílio do professor, suas resistências à leitura da imagem cerceada; além de ter enriquecidas a capacidade de análise e a interpretação criativa.

O uso da linguagem não-verbal através da imagem, da iconografia e das representações imagéticas na sala de aula implica novas reflexões metodológicas sobre sua utilização e sua função como espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades.

Sendo assim, apostamos na idéia de que a compreensão da imagem que o educador deverá buscar com seus alunos pode ser também uma conexão entre o aperfeiçoamento das informações recebidas com as imagens veiculadas nos livros didáticos.

Aprender a ver para interpretar o mundo

*E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento
nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não
formar míopes mentais...*
Fanny Abramovich¹

Estamos cotidianamente cercados por imagens oriundas tanto de fontes comerciais e de entretenimento quanto da arte. Estas imagens são detentoras de simbologias que, na maioria das vezes, exercem influência maior do que as representadas em textos verbais. Para alguns, muitas dessas imagens parecem óbvias e logo presumimos que todos os que vêem imagens podem entendê-las e contextualizá-las. Entretanto, a torrente de imagens despejadas em nosso mundo nem sempre garante a compreensão do meio em que estamos inseridos.

Vivemos atualmente na chamada “civilização da imagem” e o seu poder cresce diariamente, modificando as bases do conhecimento humano. Com isso, aprender, produzir e consumir imagens de toda ordem para compreensão e interpretação do mundo em que vivemos torna-se imprescindível. E a educação para a compreensão e a construção de um senso crítico sobre essas imagens torna-se tarefa principal para nós, educadores. Assim, nosso papel é ajudar os estudantes a interpretar os diferentes tipos de imagens, construindo significados que os levem à compreensão e ao entendimento da leitura que realizam.

¹ ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1999, p. 33.

Ana Mae Barbosa (2003) diz que a leitura de imagens na escola predispõe favoravelmente o aluno para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, seja ela artística ou não. Em face desta razão, educadores se perguntam se a leitura de imagens, no contexto escolar, colocada em campo oposto à escrita, ficará aprisionada apenas no sentido e na estética. Tal questionamento nos remete diretamente à afirmativa de Ivety Walty (2001, p. 90): “Imagens, sons, gestos, expressões corporais tornam-se signos abertos a decodificação”; do que podemos concluir que a utilização da imagem visual, como uma “cena de palavras”, atinge o leitor pela força de idéias que reproduz, condensando a mensagem que se quer transmitir, enredando-o e levando-o à construção de um texto impactual. E, de certa forma, obrigando-o a ater-se na compreensão daquilo que muitas vezes passou-lhe despercebido.

A busca pela compreensão da realidade aponta elementos enriquecedores ao processo de integração social. As diferentes maneiras de ver e perceber o que a vida nos oferece diariamente contribui para a construção de valores, estabelecendo uma dimensão histórica universal, ao mesmo tempo em que imprime um significado pessoal a esta realidade individualmente vivenciada, o que influenciará na construção do conhecimento individual e na conseqüente interação no grupo social.

O processo de aprendizagem está imbricado com o ato ou vontade de aprender, e o ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender. Parafraseando Antoni Zabala (1998), por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta “por que ensinamos” e “como se aprende”. Ao tentar construir o conhecimento junto ao educando, o professor busca estratégias para refletir sobre conceitos pré-estabelecidos, levando-se em conta o conhecimento prévio de ambos. Para estabelecer uma relação entre o que já faz parte da estrutura cognitiva do aluno e o conteúdo que pretende ensinar, necessita, conforme a visão freiriana, da investigação temática, descobrir o que o aluno já sabe, sua experiência de mundo; da tematização, codificação/decodificação dos signos; e da problematização, a conscientização, a compreensão do mundo e da realidade social. A escola pode ser, pois, um espaço processador de relações, não só em nível de produção, como também em nível de recepção de diferentes códigos, e de forma democrática inferir ativamente na rede de significação cultural.

Sendo assim, o uso da imagem possibilita novas “leituras” de acontecimentos ou de temas que se constituem como arquivos codificados, cujo simbolismo permitirá ao “leitor”, no dizer de Jacques Le Goff (2005), fazer falar as coisas mudas, fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens e sobre as sociedades que as produziram. É papel do professor direcionar esta “leitura”, cabendo-lhe criar a conexão entre o mundo do estudante e do artista, na construção da interpretação crítica dos fatos representados na imagem, pois, o conhecimento só é válido quando se estabelece o diálogo com o outro, compartilhando-se o conhecimento, estabelece-se o processo de construção do cidadão crítico e transformador.

O avanço da construção do conhecimento no campo educacional e sua relação com o campo cultural vêm ganhando, cada vez mais, espaço nas propostas curriculares. Neste sentido, concepções sobre a cultura visual e a utilização da linguagem iconográfica, como fonte no campo da historiografia, amplia as possibilidades para o movimento investigativo e de pesquisa. Segundo Boris Kossoy (1999), quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar, decisivas para seu emprego nas diferentes vertentes de investigação histórica. Este autor afirma também, que uma imagem não vale por mil palavras. Para sua devida compreensão, necessita-se de uma gama de informações advindas de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que, o que vemos, através da imagem, conecta-se a inúmeros fatos, os quais a contextualizam.

Tomemos, como exemplo, a pintura a óleo. Quando esta técnica alcançou seu apogeu no século XVI, a tela passou a expressar uma nova visão de mundo. A pintura foi o primeiro gênero artístico a representar objetos e materiais, criando uma ilusão de que os observamos em tempo real. Especialmente quando a tela é dominada por objetos, roupas e acessórios que fazem parte do cotidiano do indivíduo. Desse modo, o retrato pictórico torna-se uma excelente fonte de pesquisa histórica.

Segundo os estudiosos das artes plásticas, o retrato intitulado - O casal Arnolfini, do pintor flamengo Jan Van Eyck, testemunha o casamento de Giovanni de Arrigo Arnolfini, próspero comerciante italiano, por volta de 1421. O quadro, Fig.1, repleto de simbolismo, funciona como registro da cerimônia e como retrato de dois proeminentes membros da sociedade. No detalhe, Fig. 2 e Fig. 3, podemos observar que as mãos unidas são significativas no casamento cristão e significam a união de duas pessoas em uma só.

O reflexo de duas pessoas no espelho sugere as testemunhas para o ato religioso que, no século XV, era o único sacramento cristão que não requeria a presença de um padre e podia ser realizado em particular, na presença de apenas duas testemunhas.

Em torno do espelho, verificamos, também, a existência das catorze estações cristãs que representam o caminho de Jesus até o Gólgota, sugerindo que a interpretação da pintura deve ser também espiritual e não somente factual.

A associação do discurso imagético, associado ao discurso pedagógico, tem por finalidade o desenvolvimento de uma reflexão crítica para a compreensão do meio.

Dentro desta perspectiva, a ilustração destacada como epígrafe, a seguir, caracteriza as relações sociais do homem; ou seja, o estudo da vida dos homens inseridos nas questões sociopolíticas.

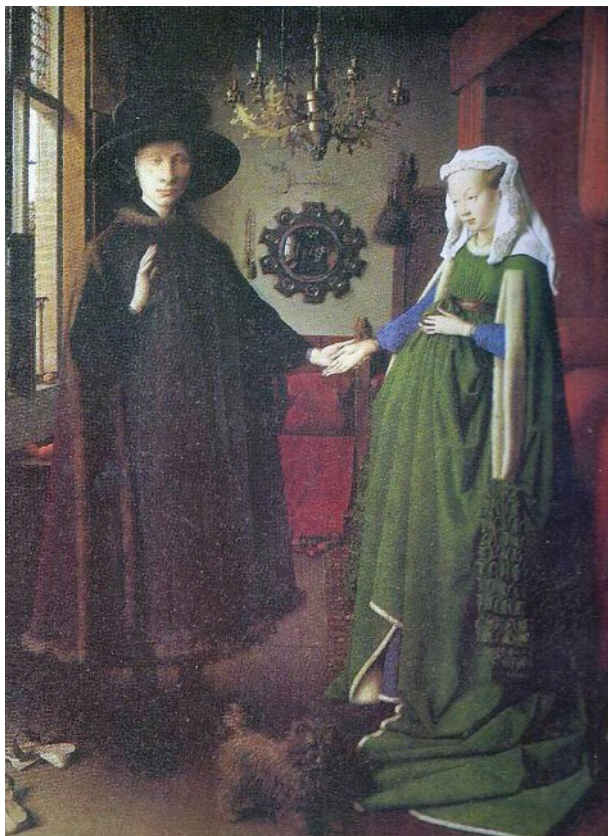


Figura 1



Figura 2



Figura 3

A Educação e o consumo de imagens

Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares, mas saber se posicionar diante do objeto/signo observado.²

A importância da imagem na educação começou a ser questionada e repensada, aqui no Brasil, na década de 80 do século XX, através da discussão sobre a função da arte na educação formal, de acordo com novos pressupostos teóricos, dentre os quais o construtivismo e a Nova Sociologia da Educação (NSE). Segundo Rossi (2003), o papel da arte ganhava nova dimensão em uma educação que se pretendia democrática e democratizante, visando à transformação da sociedade. Na década de 90, ocorreu a consolidação desse novo paradigma, que tem a formação estética como princípio, além de questionar os objetivos do passado, dentre eles, o desenvolvimento da criatividade, a percepção visual e a priorização de uma produção desvinculada de qualquer reflexão ou análise. Atualmente, além de desenvolvimento da criatividade, busca-se também a alfabetização estética. Como afirma Ana Mae Barbosa

Pretende-se não só desenvolver a criatividade, mas também através das leituras e interpretações das obras de arte, (...) desconstruir para construir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade (...). (BARBOSA, 2003, p. 66-67),

Entretanto, muitos anos se passaram para se admitir que a imagem esteja dissociada da percepção estética; a leitura da imagem adquiriu um novo status com a historiografia atual. Como ressalta Maria Helena Rossi (2003), isto requer que os educadores estejam preparados para propor abordagens e ações que promovam a educação estética em todos os níveis e contextos da educação.

Com a generalização do emprego das imagens, a necessidade de decifrá-las e interpretá-las, torna-se imperioso que nós, professores, estejamos preparados para uma nova prática pedagógica. A análise da imagem implica o uso de determinadas ferramentas metodológicas que na maioria das vezes o professor não está apto a utilizar.

A imagem, enquanto instrumento de comunicação, assemelha-se ou confunde-se com o que representa, podendo, assim, enganar ou educar. No dizer de Martine Joly (2006, p. 27), “a imagem pode ser tudo e seu contrário – visual e imaterial fabricada e ‘natural’, real e virtual (...), analógica, comparativa, convencional, expressiva, comunicativa, construtora e destrutiva, benéfica e ameaçadora”. Por isso, a compreensão da linguagem visual está diretamente associada a sua produção e a sua “leitura”; ou seja, às expectativas que suscita e ao contexto de sua origem.

² ALVES, Nilda. (Org.) Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 28.

Em sua prática pedagógica, cabe ao professor trabalhar a imagem considerando seu aspecto semiótico, de maneira a provocar interpretações, visto que a imagem, em particular a pintura, a fotografia ou o vídeo, são capazes de exprimir idéias e devem ser utilizadas para estimular uma atitude interpretativa. Para isso, o professor necessita minimamente compreender a imagem escolhida: tanto a sua especificidade, quanto as mensagens nela suscitadas. Não é possível realizar uma abordagem analítica se não se conhece o objeto de estudo ou se não há objetivos definidos, ou seja, o que, por que e para que estudar aquele objeto. Segundo Charles Pierce, “o signo é algo que está no lugar de alguma coisa para alguém, em alguma relação ou alguma qualidade” (apud JOLY 2006, p. 33). Os signos não são idênticos; precisam ser distinguidos e, para isso, Pierce propôs uma classificação composta de três tipos principais: o ícone, o índice e o símbolo. Para este autor, a imagem, categoria que nos interessa neste estudo, enquadra-se na categoria de ícones, por manter uma relação de analogia entre o significante e o referente, o que permite uma identificação mais próxima de ambos, respondendo a uma necessidade interna que resulta da matéria primordial do inconsciente, com o objetivo de fornecer um correlativo para a sua significação (ibidem). Outra estratégia a ser utilizada pelo educando para uma análise mais complexa decorre do princípio da permutação também sugerido por Martine Joly, que permite a distinção dos diversos elementos pelo que são e, sobretudo, pelo que não são. Na ótica dessa autora,

“Esse tipo de associação mental [...] permite descobrir os elementos que compõem a imagem, tais como: signos plásticos: representados pela a cor, as formas, entre outros; signos icônicos 3: motivos reconhecíveis que apresentam similitude em relação aos seus objetos referentes; os signos linguísticos: representados através de texto”. (JOLY, 2006, p. 74-75, grifos nossos).

Este princípio, ainda segundo Martine Joly, leva o observador a descrever mentalmente a obra; ou seja, a um exercício que facilitará a leitura da imagem. O fato é que essas categorias sígnicas, por ocorrerem conjugadas, complementando umas às outras, acionam o processo de construção do imaginário. E aprender a ver constitui uma prática importante na leitura da imagem em toda sua plenitude, pois, conforme Solange Monteiro, “ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares, mas saber se posicionar diante do objeto/signo observado” (in ALVES, 2001, p. 28). Diante desta perspectiva, fica claro que o ato de ver exige a associação mental necessária que possibilita a observação da realidade tal qual ela se apresenta na imagem. A relação entre emoção e imagem, no ato de ver, possibilitará o entendimento das subjetividades inseridas numa mensagem visual, trazendo múltiplas abordagens para uma melhor compreensão das interações dos sujeitos com suas práticas cotidianas. Por isso, é indispensável o estudo de sua função e o contexto de sua produção bem como de sua procedência. E uma das formas de fazê-lo é seguir o esquema proposto pelo linguista Roman Jakobson, no qual é necessário identificar o tripé basilar do processo comunicativo, ou seja, o emissor, o contexto – mensagem/código – e, por último, o destinatário. Sendo assim, a imagem também pode assumir uma característica epistemológica por fornecer informações diversas sobre objetos, lugares e pessoas, a exemplo das demais formas de linguagens utilizadas com finalidades interativa, comunicativa e expressiva, pelo que se depreende a sua eficácia nos procedimentos pedagógicos das várias disciplinas curriculares.

Conclusão

Sabemos o quanto é difícil mudar uma concepção arraigada nas práticas que por sua vez foram edificadas por meio de uma formação também incipiente quanto à compreensão e a metodologias mais avançadas de acordo com os novos padrões da prática pedagógica.

É preciso, investir cada vez mais na leitura da iconografia como elemento basilar da construção do saber histórico escolar, buscando assim, uma maior interação com a análise textual, de modo a estimular a apreciação estética entre os alunos.

3 O ícone mantém uma relação de analogia com o que representa. Melhor dizendo, um desenho figurativo representa um objeto na medida em que se parece com o que diz representar. O ícone se diferencia do símbolo, na medida em que o símbolo mantém uma relação de convenção com o seu referente. Por exemplo, a pomba para a paz.

Há muitos outros aspectos a considerar utilizando a imagem no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, tendo em conta o desenvolvimento do pensamento para a construção do conhecimento, visto que, “aprender” passa de uma concepção simples a outra mais complexa e, segundo Freire (1997), o educando, através de suas concepções, seleciona a informação que lhe é relevante, dotando-a de significação levando em conta que, para produzir uma aprendizagem significativa, novos conhecimentos devem ser conectados à compreensão humana diante de diferentes culturas e relações.

Ressaltamos também que, ensinar para a compreensão implica modificações das regras na sala de aula, visto que, compreender é uma capacidade desenvolvida através da livre troca de idéias e por isso, exige uma reformulação tanto no currículo, quanto na prática docente.

Dessa forma, constatamos que, no que se refere ao fazer pedagógico, a função da escola, não é só transmitir conteúdos, mas, facilitar a subjetividade para o alunado que nela se apóiam na proporção em que adquirem estratégias e recursos para interpretar o mundo.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. (1999). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- ABREU, M. e Sohiet, R. (2003). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- ALVES, N.(2001). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A.
- BARBOSA, A. M. (2003). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- BIANCO, B. F. e LEITE, M. L. M. (2004). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus.
- CUMMING, Robert (1998). *Para entender a arte*. São Paulo: Ática, 1998.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* São Paulo: Paz e Terra.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artemed,
- JOLY, M (2006). *Introdução à análise da imagem*. Campinas, 10. ed. SP: Papirus, 2006.
- KOSSOY, B.(1999). *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- LE GOFF, J. (2005). *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- PAIVA, E. F. (2002). *História e imagens*. Belo Horizonte: Autêntica.
- QUINO (1999). *Mafalda aprende a ler*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZABALA A. (2007). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

O Direito à Língua – a diversidade linguística na Escola

Silva, M^a Cristina Vieira da

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
cristina.vieira@esepf.pt

Resumo

Na reflexão que aqui apresentamos, em torno do direito à Língua em contextos de diversidade linguística na Escola, guiaram-nos as seguintes preocupações:

A sensibilização para a diversidade linguística e cultural;

A necessidade de formar cidadãos plurilingues e pluriculturais;

A premência em consciencializar os educadores para o facto de a diversidade linguística poder ser encarada não como um obstáculo, mas antes como um recurso para o enriquecimento do processo de aprendizagem;

O reconhecimento do valor de línguas maternas com baixo estatuto social visando a valorização da própria identidade do falante;

A necessidade de o educador conhecer e saber adequar estratégias, materiais e actividades no apoio a situações de diversidade linguística.

Abstract

Our reflection around the right to Language in contexts of linguistic diversity in the school was guided by the following concerns:

The awareness of the linguistic and cultural diversity;

The need to create multilingual and multicultural citizens;

The need to raise the educators' awareness of the fact that linguistic diversity may be seen not as an obstacle but as a resource for enriching the learning process;

The importance of recognizing the value of mother tongues with low social status in the appreciation of the speaker's own identity;

The need for the teacher to know and learn to adapt strategies, materials and activities when supporting situations of linguistic diversity.

Resumen

La reflexión que presentamos aquí, en torno al derecho a la lengua en contextos de diversidad lingüística en la escuela, nos guió a las siguientes preocupaciones:

La toma de conciencia de la diversidad lingüística y cultural;

La necesidad de formar ciudadanos plurilingües y multiculturales;

La urgencia de sensibilizar los educadores de el hecho que la diversidad lingüística puede ser visto no como un obstáculo sino como un recurso para enriquecer el proceso de aprendizaje;

El reconocimiento del valor de las lenguas maternas con bajo estatus social a fin de respetar la identidad del hablante;

La necesidad de que el maestro sea capaz de conocer y aprender a adaptar las estrategias, los materiales y actividades a las situaciones de diversidad lingüística.

Résumé

La réflexion que nous présentons ici, autour du droit à la langue dans les contextes de diversité linguistique à l'école, a été guidée par les préoccupations suivantes:

La prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle;

Le besoin de former des citoyens multilingues et multiculturels;

L'urgence de sensibiliser les éducateurs au fait que la diversité linguistique ne peut pas être considérée comme une ressource d'enrichissement du processus d'apprentissage;

La reconnaissance de la valeur des langues maternelles avec un faible statut social visant la valorisation de l'identité du sujet parlant;

Le fait que l'enseignant doit être capable de connaître et d'apprendre à adapter les stratégies, les matériaux et les activités aux situations de diversité linguistique.

Palavras-chave

diversidade linguística; diversidade cultural; o direito à Língua; multilinguismo; formação de professores;

Keywords

linguistic diversity; cultural diversity; being entitled to Language; multilingualism; teacher training

Mots-clés

diversité linguistique; diversité culturelle; droit à la langue; multilinguisme; formation des enseignants;

Palabras claves

diversidad lingüística; diversidad cultural; derecho a la lengua; multilingüismo; formación del profesorado;

.....

A selecção da temática “O Direito à Língua – a diversidade linguística na Escola” no âmbito do Projecto “Criança: Sujeito de Direitos – A Infância que se ergue” teve como motivação primeira a constatação de que a diversidade linguística e cultural é uma realidade cada vez mais presente no espaço escolar (nomeadamente no âmbito do 1º Ciclo de escolaridade, em que este projecto tem o seu enfoque) e a necessidade sentida de sensibilizar os docentes para a formação de cidadãos plurilingues e pluriculturais.

Constituíram-se assim como objectivos na abordagem desta temática:

- a consciencialização dos educadores para o facto de a diversidade linguística e cultural poder ser encarada não como um obstáculo, mas antes como uma mais-valia para o enriquecimento das aprendizagens de todo o grupo;
- o reconhecimento do valor de línguas maternas com baixo estatuto social na valorização da própria identidade cultural das crianças;
- a sensibilização do educador para a necessidade de adequação de estratégias, materiais e recursos de apoio em contextos de diversidade linguística.

Tendo como ponto de partida a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), seleccionámos em particular os seus artigos 29^a e 30^o, nomeadamente na formulação que em seguida se apresenta:

Artigo 29^o:

“Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: [...]

c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;

Artigo 30^o:

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua.”

O Direito à Língua (e à cultura que a mesma veicula), aqui assumido como prerrogativa inalienável do falante nativo que tem como língua materna¹ a língua oficial do país, ganha particular relevo nos contextos em que coexistem no mesmo espaço crianças falantes de outras línguas que não a oficial.

Nas últimas décadas, em virtude da abertura decorrente da democratização e, mais recentemente, da adesão à comunidade europeia e da globalização, a presença de crianças de diversas origens culturais e linguísticas tem colocado a escola face a um novo desafio: o da diversidade linguística e cultural. Tradicionalmente monolíngue e monocultural, a Escola portuguesa tem vindo a ser confrontada com um número crescente de alunos com línguas e culturas distintas, realidade esta que importa conhecer de forma mais aprofundada. Os estudos *Relatório de*

1 Considera-se aqui pertinente a distinção entre os seguintes termos: Língua Materna (LM ou L1), Língua Estrangeira (LE) e Língua Segunda (L2), estas últimas englobadas sob a designação de Língua Não Materna (LNM). Por LM (ou L1), entende-se a primeira língua adquirida na infância, a qual pode não corresponder necessariamente à língua oficial do país em que o falante habita. O termo L2 designa uma outra língua para além da materna que pode ser adquirida em simultâneo com a L1 ou numa fase posterior, sendo o termo LE empregue para designar uma outra língua aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar ou em espaços em que esta não tem qualquer estatuto sociopolítico.

Português Língua Não Materna (PLNM), referente aos anos lectivos de 2006/07 e 2007/08 e publicado em Dezembro de 2009; bem como uma série de três estudos datados de 2005 sob o título genérico de *Português Língua Não Materna* ou ainda a *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*, datado de 2003, constituem os indicadores nacionais mais completos conhecidos até à data², permitindo-nos uma visão longitudinal e global da diversidade linguística da população escolar, da sua distribuição por ciclos de ensino, por distrito e ainda por origem dos jovens integrados no sistema educativo público português. Estes dados foram confirmados por outros recolhidos em 2004/2005 e publicados num relatório da Rede Eurydice (citado por ME 2005a:6), segundo o qual existiriam, à data, 90 000 estudantes estrangeiros a frequentar o sistema de ensino português, cuja proveniência abrangia cerca de 120 nacionalidades distintas. De entre aqueles, registe-se que era justamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico que se encontrava o maior número (36 730) de estudantes estrangeiros, seguido do 2.º Ciclo, com 19 065.

Os dados mais recentes, de Dezembro de 2009, continuam a evidenciar uma grande concentração de alunos de nacionalidade estrangeira ao nível do ensino básico, mais concretamente no 1.º e 3.º ciclos. Os alunos estrangeiros a estudarem no sistema educativo nacional provêm maioritariamente dos PALOP (Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, países cuja língua oficial é o Português), havendo ainda registo de um elevado número de alunos da Europa de Leste (Ucrânia, Roménia e Moldávia), de onde são originárias algumas das principais comunidades de imigrantes em Portugal. Ainda que com menor expressividade numérica, os alunos provenientes de França, Suíça e Alemanha, países que foram durante décadas destinos da emigração portuguesa, continuam a procurar o sistema educativo português. No que diz respeito ao seu aproveitamento, os alunos de nacionalidade estrangeira, em 2007/2008 atingiram um desempenho globalmente positivo, que se traduz no facto de mais de 50% dos estudantes terem obtido aproveitamento, verificando-se uma melhoria comparativamente aos dados relativos a 2006/2007.

Sabe-se hoje, no entanto, que muitas destas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e de integração decorrentes, em grande medida, do deficiente domínio do Português, língua em que são propostas todas as aprendizagens e que, para a quase totalidade destas crianças, não constitui a sua língua materna. Muitos docentes, conscientes da transversalidade da língua e da importância de um domínio adequado da mesma enquanto ferramenta de integração e de sucesso académico e pessoal, têm procurado dar resposta a este desafio. Urge, no entanto, reforçar a formação de professores a este nível, dado que muitos deles, sendo responsáveis pela integração destes alunos, não dispõem da necessária formação ou experiência que lhes permita, para além de uma adequada actuação no processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto língua não materna, contribuir com boas práticas no sentido de garantir que a Escola ofereça uma verdadeira educação para o plurilinguismo e multilinguismo.

De facto, a realidade presente hoje em muitas escolas portuguesas de grande diversidade linguística e cultural pode e deve ser aproveitada no sentido em que constitui uma oportunidade para valorizar as línguas maternas das crianças. Esta perspectiva encontra-se presente em diversos tipos de documentos oficiais, nomeadamente na recomendação do Parlamento Europeu para a promoção da diversidade linguística nomeadamente através da criação de escolas multilingues enquanto modelos integrados de ensino de línguas. Pretende-se promover, junto da população escolar, a competência plurilingue e pluricultural, entendida enquanto “capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência em várias culturas” (Conselho da Europa: 2001: 213). Implicando a articulação de diferentes línguas e linguagens, trata-se de uma competência evolutiva, não uniforme, que se integra no desenvolvimento de competências gerais para viver na sociedade do conhecimento, nomeadamente ao nível das competências linguísticas (na língua materna e em outra(s)), da aprendizagem do aprender e da capacidade de dialogar com outras identidades culturais, reconhecendo diferenças e gerando interacções culturais. Promovendo a diversidade linguística e cultural procura-se assim desenvolver a flexibilidade mental (que se efectua na passagem de uma série de símbolos para outra), contribuir para despertar a curiosidade (mediante a criação de atitudes positivas face à língua/cultura), promover a autoconfiança e a vontade de participar, bem como criar o desejo de conhecer e viver com o Outro, através da exposição à sua língua/cultura.

A operacionalização desta competência plurilingue e pluricultural encontra-se prevista em vários documentos orientadores emanados de diversas origens. Por um lado, o Quadro Europeu Comum de Referência para

² Em Janeiro de 2011, encontrava-se ainda em fase de preparação uma nova caracterização nacional da população escolar de português língua não materna.

aprendizagem de línguas, constituindo um referencial de competências para a construção de instrumentos curriculares comuns, vem descrever os conhecimentos e competências a desenvolver para a aprendizagem de uma língua de forma eficaz, definindo níveis de proficiência. O Portefólio Europeu de línguas, por seu turno, atendendo a estes mesmos níveis, veio permitir, enquanto instrumento de registo, valorizar e explorar as competências linguísticas adquiridas dentro e fora do sistema formal de ensino. No âmbito mais específico do ensino formal, e com implicações mais directas no Ensino Básico, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) adopta, como objectivo da aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LE), a “competência plurilingue e pluricultural”, propondo uma abordagem centrada na acção e sugerindo algumas práticas para a integração das LE no 1º Ciclo do Ensino Básico com vista à “sensibilização à diversidade linguística e cultural” (ME: 2001: 45).

Em alguns países da União Europeia, nomeadamente aqueles em que a presença de comunidades migrantes se faz mais sentir, o modelo da escola multilingue é já uma realidade: a população escolar nativa, a par de alunos provenientes de diversos contextos linguísticos e culturais, tem oportunidade de aceder ao ensino integrado da(s) língua(s) e cultura(s) dos alunos de origem migrante. Para estes alunos, as vantagens têm sido apontadas na literatura e encontram-se consubstanciadas nomeadamente numa recomendação da UNESCO, datada de 1982, segunda a qual se defende que a alfabetização de uma criança na sua língua materna permite a obtenção de melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e em todas as outras áreas curriculares do que quando o processo se desenvolve numa outra língua que não a sua língua materna. Se são evidentes os benefícios que tal tipo de ensino integrado tem para a valorização da língua e da cultura das minorias e para o seu êxito escolar, pessoal e social, não deixam de ser assinaláveis os reflexos positivos que esta inclusão no currículo escolar tem ao nível da restante população escolar. Sabe-se hoje que a aprendizagem de um sistema linguístico, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, para além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança, estrutura e consolida a identidade pessoal, nomeadamente quando essa aprendizagem permite à criança a comunicação na comunidade alargada em que esta se insere, proporcionando-lhe assumir o seu papel de ser social. Acresce que as crianças que dominam mais do que uma língua apresentam maiores probabilidades de alcançar um nível superior de desenvolvimento das suas capacidades metalinguísticas, encontrando-se mais bem preparadas para aprender novas línguas e para valorizar o seu domínio e utilização, o que também poderá resultar em benefícios acrescidos na aquisição da sua própria língua materna.

Esta não é, no entanto, a solução preconizada pelo sistema de educativo português, não se vislumbrando, a curto ou mesmo a médio prazo, a formalização de contextos de ensino tidos como bilingues, pelo menos no ensino público.

Ainda assim, a problemática da diversidade linguística tem dado azo a um conjunto de iniciativas legais, por parte do Ministério da tutela, visando em particular o ensino do Português língua não materna. Após a atribuição às escolas da responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua aos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o português, três outros documentos orientadores sobre o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional (o *Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna; os Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas e o Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*) vieram lançar as bases para o despacho normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro, que “estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamento de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.” Já em Abril de 2008, são homologadas as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna para o ensino secundário*, da responsabilidade de uma equipa sob coordenação de Isabel Leiria e surgem os testes de diagnóstico para posicionamento dos alunos de PLNM em grupos de nível, os quais foram sujeitos a um processo de validação de que se dá conta em relatório disponível no site da DGIDC (ME 2009a).

Em paralelo, a questão da diversidade linguística e cultural foi/tem sido objecto de análise e reflexão, bem como de produção de materiais diversificados, salientando-se, de entre outros, as iniciativas tomadas (ao nível da formação de professores, do apoio aos projectos de escola e ainda da produção de materiais³) por organismos como os já extintos Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e Secretariado

3 Vejam-se, entre outros, Fischer, G., M. L. Correia (1999); Fischer, G., H. Correia (2004a) e (2004b), Gouveia, A. & L. Solla (2004) ou Fischer, G.; D. Pereira; M. H. M. Mateus (2008).

Entreculturas, o Alto Comissariado para a Integração das Minorias Étnicas ou a actual Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mas, como bem é salientado no estudo *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, publicado em 2008, muito há ainda por fazer para que a integração dos alunos de outras línguas maternas seja efectivamente bem sucedida. Desde a definição de objectivos de uma política de integração escolar até à promoção de uma caracterização sociolinguística destes alunos, passando pela definição de uma verdadeira matriz para avaliação diagnóstica da proficiência em Português, pela organização de mais oferta formativa sobre o ensino do Português como língua não materna, ou ainda pela disponibilização de instrumentos de apoio para a integração escolar de falantes para quem o Português não é a língua materna.

A própria tutela terá consciência do alcance limitado das medidas que têm vindo a ser propostas, como se torna evidente no ofício circular 3 de 12 de Maio de 2009, no qual se reconhece a necessidade de adoptar medidas excepcionais relativamente ao ensino do Português Língua Não Materna no 1.º CEB, dadas as “grandes dificuldades de implementação do PLNM no 1.º ciclo do ensino básico, sobretudo devidas à impossibilidade de acompanhamento de grupos de nível de proficiência linguística para desenvolvimento de actividades específicas em língua portuguesa, nos termos do estipulado no [...] ponto 1 do art.º 4” do Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro. Procurando salvaguardar a implementação e o acompanhamento do PLNM tal como previstos na legislação, o já referido Ofício Circular de Maio de 2009 vem assegurar a “atribuição de horas para leccionação de PLNM no 1.º ciclo, na componente lectiva, equiparada a Estudo Acompanhado, devendo as escolas apresentar as suas propostas à respectiva DRE.” Mais se informa que “o professor que irá coadjuvar o professor titular de turma, em contexto de sala de aula, deverá ser, preferencialmente, professor do 1.º ciclo ou, se tal não for possível, professor do agrupamento com experiência de leccionação de PLNM.” Registe-se, a este título, a forma como a tutela reconhece, na prática, a necessidade de um perfil docente específico do professor de PLNM, sem que, no entanto, admita a sua legitimação, em termos formais, criando um grupo de docência específico do PLNM.

Apesar de todas as fragilidades do sistema, será conveniente lembrarmos, no entanto, que a presença destas crianças na Escola, ainda que aparentemente possa constituir um problema, pode (e deve) ser capitalizada no sentido de criar um espaço para as suas línguas maternas, daí decorrendo, como vimos, benefícios para os vários intervenientes.

Urge, pois, consciencializar os educadores para o facto de a diversidade linguística poder ser assumida como um factor de enriquecimento para a comunidade escolar: esta representa uma oportunidade inestimável de desenvolvimento de competências multilingues e multiculturais, ao mesmo tempo que desafia a Escola a constituir-se como um espaço que assegura a igualdade de direitos e é capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a realidade escolar da nossa sociedade.

Referências bibliográficas

- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério da Educação/ Gaeri. Lisboa: Edições Asa. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536.
- Despacho normativo nº 7/2006 publicado no D.R. Iª série - B, de 6 de Fevereiro “Princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna.aspx>.
- FISCHER, G., M. L. Correia (coord.) (1999). *Teste Bilingue. Versão Experimental (livro de imagens, manual de aplicação e listas de verificação em 7 línguas)*. Lisboa: DEB/EPS.
- FISCHER, G., H. Correia (coord.) (2004a). *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15 anos)*. Lisboa: ME.
- FISCHER, G., H. Correia (coord.) (2004b). *Portfolio Europeu de Línguas – Ensino Secundário (15-18 anos)*. Lisboa: ME.
- GOUVEIA, A., L. Solla (2004). *Português – Língua do País de Acolhimento – Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.
- FISCHER, G., D. Pereira, M. H. M. Mateus (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/DGICD.
- ME (2009a). *Processo de validação dos testes de diagnóstico de PLNM – Relatório final*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RELATORIOInquerTestesDiagPLNM.pdf>.
- ME (2009b). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RelatorioPLNM20062008.pdf>.
- ME (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna para o ensino secundário*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbrilo8.pdf>.
- ME (2005a). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Programa para integração dos alunos que não têm o Português como língua materna*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp.
- ME (2005b). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp.
- ME (2005c). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp.
- ME (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- DGICD (2009) *Ofício circular 3 de 12 de Maio*. Consultado em Janeiro de 2011, disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OFCirc%203PLNM.pdf>.
- ONU (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU.

Dinâmicas de Reconhecimento da Criança, sujeito de direitos

Gonçalves, José Luís de Almeida

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
joseluis@esepef.pt

Resumo

Os Direitos Humanos estabilizaram, ao longo de décadas, um património conceptual que necessita de ser permanentemente actualizado em sede educativa para ser eficaz na promoção da dignidade humana. Diante da emergência de uma *quarta geração de direitos* baseada no paradigma da diversidade, o desafio educativo actual consiste em tornar visível o *outro diverso* para que possa usufruir das prerrogativas da *contemporaneidade*. As dinâmicas de reconhecimento da singularidade do ser humano em todas as suas fases e contextos de vida – como é a criança na sua infância – pressupõem a construção da identidade(s) a partir de um humanismo relacional que se exprime numa educação aberta à alteridade.

Palavras-chave

Direitos Humanos, visibilidade, representação, reconhecimento, contemporaneidade.

Abstract

Human Rights have stabilized for decades a conceptual heritage which needs to be continuously updated based on education in order to become effective in promoting human dignity. Before the emergence of a fourth generation of rights based on the paradigm of diversity, the present educational challenge is to make visible the Otherness so you can enjoy the prerogatives of the contemporary world. The dynamics of recognition of the uniqueness of human beings in all their stages and contexts of life - as the child is in his/her childhood - presuppose the construction of identities from a relational humanism which is expressed in education open to others.

Keywords

Human Rights, visibility, representation, recognition and contemporaneity.

Resumen

Los Derechos Humanos han estabilizado desde hace algunas décadas la herencia conceptual que debe ser continuamente actualizada en la educación para llegar a ser eficaz en la promoción de la dignidad humana. Mientras la aparición de una cuarta generación de derechos basados en el paradigma de la diversidad, el reto educativo actual es hacer visible la alteridad para que pueda disfrutar de las prerrogativas del mundo contemporáneo. La dinámica de reconocimiento de la singularidad de los seres humanos en todos los contextos y sus etapas de la vida - como el niño está su infancia - presupone la construcción de las identidades de un humanismo relacional, lo cuál se exprime en la educación abierta a los demás.

Palabras-clave

Derechos Humanos, visibilidad, representación, reconocimiento y contemporaneidad.

Résumé

Les Droits de l'Homme ont stabilisé, tout au long des décennies, un héritage conceptuel qui doit être continuellement mis à jour au niveau éducatif pour être efficace dans la promotion de la dignité humaine. Face à l'émergence d'une quatrième génération des droits fondée sur le paradigme de la diversité, le défi de l'éducation est maintenant de rendre visible l'autre divers afin qu'il puisse bénéficier des prérogatives du monde contemporain. Les dynamiques de reconnaissance de la singularité de l'être humain dans toutes les étapes et les contextes de la vie - comme l'enfant est à ses débuts - présupposent la construction d'identité (s) à partir d'un humanisme relationnel qui est exprimé dans l'éducation ouverte à l'altérité.

Mots-clés

Droits de l'Homme, visibilité, représentation, reconnaissance, contemporanéité.

1 Pertinência e fecundidade dos Direitos Humanos

Para muitos pensadores, a grande conquista moral do século XX foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Não obstante o debate acesso a que sempre se assistiu nos meios académicos quanto à fundamentação desses mesmos Direitos Humanos (DH)¹, esta Carta Magna atravessou as décadas subsequentes à sua declaração como farol que iluminou o ser humano na busca dos valores que promovessem a sua dignidade. A dignidade humana² – paradigma político forjado na modernidade – constitui, contemporaneamente, o fundamento e o referente racional de qualquer ética pública das sociedades construídas sobre as bases de um Estado de Direito, e estruturou-se (a dignidade) sobretudo à volta de quatro grandes valores: a liberdade, a igualdade, a solidariedade (fraternidade) e a segurança jurídica.³

O contexto iluminista de emergência dos DH no séc. XVIII confere-lhes alguns contornos ideológicos definidos, nomeadamente o perfil 'individualista' típico da primeira geração – designados de direitos civis ou direitos de liberdade – são considerados direitos de defesa do sujeito perante a ingerência dos poderes públicos na sua esfera privada. As lutas sociais do séc. XIX iriam questionar tal perfil individualista e reivindicar uma segunda geração de DH (plasmados pela ONU em 1948): os direitos económicos, sociais e culturais que se traduzem como direitos de participação (nomeadamente o direito do trabalho, sindicalismo, segurança social, acesso à propriedade, saúde e educação, entre outros). Nas últimas décadas do século passado, assistiu-se a uma nova vaga de emergência de direitos – os da terceira geração – com traços inequivocamente novos como o direito à paz, à qualidade de vida, à ecologia, à liberdade de informática, etc. Tais direitos apresentam-se complementares às duas gerações anteriores, mas agora identificados, frequentemente, como “comunicação de liberdades”⁴.

Como esta descrição sumária o evidencia, o conteúdo dos DH, não obstante constituir a grande instância crítica das sociedades livres, foi capazes de evoluir historicamente na sua progressiva efectivação: se num primeiro momento foi o valor da liberdade a conquistar o espaço de afirmação do ser humano, perante a complexidade e interdependência dos desafios globais, a liberdade tem se vindo a perder terreno para o valor da responsabilidade (cf. Hans Jonas, Princípio Responsabilidade). Mais recentemente – e perante o declínio das grandes utopias igualitárias ocorridas na última década do século passado e a emergência das

1 Cf. KESSELRING, TH. “Lichte und Schatten im europäischen Menschenrechts-Konzept”. In: Fonet-Betancourt, R. (Org.) (2000). *Menschenrechte im Streit zwischen Kulturpluralismus und Universalität*. Frankfurt a/M: IKO, pp. 41-57. O autor distingue nestas páginas cinco estratégias de fundamentação dos Direitos Humanos: tradição judaico-cristã; tradição jusnaturalista; fundamentação contratualista; fundamentação transcendental; a ideia de universalidade.

2 A afirmação da dignidade humana na sua absoluta integridade só faz filosoficamente sentido se ela radicar no valor ontológico do ser humano, ou seja, se o ser humano for considerado um fim em si mesmo e não um meio. Esta dimensão ontológica do ser humano constitui a base da sua valoração ética na medida em que alguém só se sente compelido a respeitar a dignidade de outrem – e, assim, cumprir a norma moral enquanto imperativo – se o fizer por vontade própria. Sem a mediação da vontade, um valor ontológico não assume o carácter de valor ético. Se esta premissa constitui a grande força dos Direitos Humanos, também resulta daqui a sua grande fragilidade...

3 O conceito de dignidade humana foi se construindo sobretudo a partir de duas influências filosóficas e culturais complementares: uma, mais formal, de raiz Kantiana (nesta acepção, dignidade advém da decisão do sujeito em manifestar capacidade de escolha e autonomia); a outra, de pendor mais humanista e renascentista, confere conteúdo à distinção que opera entre Homem e animal (Rousseau). Deste modo, a fundamentação dos Direitos Humanos tanto pode acontecer a partir da noção de natureza humana quanto a partir da condição humana.

4 Cf. AAVV (2000). *Dicionário de Pensamento Contemporâneo*. São Paulo: Paulus. Verbete: Direitos Humanos, pp. 220-225.

sociedades pluriculturais –, o valor da igualdade tipicamente iluminista evoluiu para a afirmação progressiva da equidade (cf. John Rawls, *Justiça como Equidade*). E, todavia, apesar de toda maturação histórica, a efectivação dos DH ainda é uma miragem para uma larga maioria da humanidade. Por isso, mantêm a sua profunda actualidade, constituindo um repto educativo de primeira grandeza.

Como infelizmente testemunhamos quotidianamente, a evolução histórica dos DH não é linear e não implica a superação de uma geração de direitos pela outra, bem pelo contrário: uma sociedade democrática estará sempre vigilante para manter intactos os direitos conquistados no passado, mas estará também sensível à emergência de novos direitos, e estes, enquanto não estiverem reconhecidos e plasmados no ordenamento jurídico, actuarão como categorias reivindicativas da dignidade humana. Assim, pode afirmar-se que a ampliação do conteúdo dos DH obedece a uma dialéctica fecunda entre as esferas da ética e do direito: à falta da sua dimensão utópica (ética), os DH perderiam a sua função legitimadora do direito; mas fora da experiência e da efectivação histórica (direito) – mesmo que limitada –, perderiam os seus traços próprios de humanidade. Daí a necessidade de uma educação para os DH que faça emergir os direitos daqueles que não os usufruem, tal como os das crianças.

2 A Diversidade como expressão do direito da criança à contemporaneidade

O desafio da universalização dos DH é mais do que premente, mas para que tal aconteça no quadro global actual, há que levar em conta a tensão política latente na esfera pública entre dois paradigmas socioculturais: por um lado, aquele veiculado pela afirmação dos ideais cosmopolitas, igualitários e solidários, próprios do universalismo e do paradigma da igualdade; por outro lado, o enfoque reivindicativo da individualidade, da diferença e da heterogeneidade – denominado como paradigma da diversidade – com implicações decisivas na esfera jurídica e no modo de construir vida em comum. Compreende-se o choque destes paradigmas num contexto global em que à exacerbação da diferença – enquanto construção monista da identidade e potencialmente promotora de múltiplas violências – se contrapõe a utopia da universalidade; por outro lado, a universalidade preconizada para o ser de facto, deve pressupor a construção de uma identidade que se reconfigure na relação com a alteridade, reconstruindo-se aquela como unicidade plural no confronto dialógico com esta.

O significado político desta valorização da diversidade enuncia a preocupação ética em aprender e a aceitar a partilhar e a integrar a heterogeneidade humana presente na vida de todos os dias e inseri-la no horizonte de uma acção social e educativa respeitadora das diferenças. Nas nossas instituições educativas e não só, somos confrontados, contemporaneamente, com um duplo desafio: por um lado, incentivar a construção da(s) identidade(s) que respeite a diversidade e, por outro lado, fomentar um questionamento crítico sobre o modo como se processa a integração/construção dessa(s) identidade(s) para que não resvale para um modelo de privatização/exclusão/discriminação dessa(s) mesma(s) identidade(s). É manifesto que essas identidades aparecem no espaço público frequentemente vinculadas a novas exigências de reconhecimento e de equidade e convidam a reformular de modo novo as razões da vida em comum: por isso, o caminho parece ser o de valorizar as diferenças para avançar na igualdade de todos (cf. Daniel Innerarity, *O Novo Espaço Público*).

Por conseguinte, a tarefa política, jurídica e socioeducativa maior consistirá, porventura, na integração dos sujeitos já não a partir da privatização das suas pertenças, mas no reconhecimento público da sua identidade diferenciada, sob os mais variados possibilidades de pertença/diferença. O grande dilema jurídico e político contemporâneo consiste em saber passar de um universalismo (ainda) abstracto dos DH de terceira geração a um universalismo concreto dos direitos sociais e culturais – da diferença – de quarta geração. Este repto exigirá, no campo educativo e no espaço público, a instauração de uma dinâmica capaz de levar em consideração que as diferenças formam parte de todo o reconhecimento da humanidade em cada Homem, sobretudo naqueles em que dos DH são negados. No caso da criança, o que a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (ONU), deseja salvaguardar é o seu direito à contemporaneidade. Conceito estruturalmente antropológico, a contemporaneidade “postula a actualidade do presente em função da relação que com ele mantemos, seja em termos de participação na complexidade cultural, social e natural, seja em termos de consciência que possuímos dessa mesma complexidade. Numa perspectiva fenomenológica, ser-se contemporâneo é, assim, estar-se no presente, sendo-se por ele investido e investindo-se nele. É ser-se sujeito do presente” (Carvalho, A. D. 2000: 32).

3 A diferença ‘invisível’ e o papel da representação

Uma das condições de possibilidade de reconhecimento da diferença – do ‘outro de rosto humano’ – consiste no esforço educativo e ético para identificar os ‘invisíveis’ que habitam as nossas cidades, as nossas relações ou estão presentes nas nossas salas de aula. O fenómeno contemporâneo da ‘invisibilidade’ (Gonçalves, 2007) expressa a realidade dramática e a condição social de muitos homens, mulheres e crianças que se expõem a não serem vistos e reconhecidos como sujeitos de direitos. Explicitada numa perspectiva fenomenológica, mais do que ao apagamento da dimensão física da pessoa no campo de visão de cada um, aludimos antes a uma prática instalada de olhar com indiferença, a uma certa supressão das diferenças ... Até como mecanismo de defesa, tal comportamento pode não ser consciente: todos percebemos ou deixamos de perceber, de acordo com os limites e pressões psicológicas, sociais e culturais a que estamos sujeitos. Esta invisibilidade social constitui um processo multidimensional (psicológico, social, económico, político e cultural) em curso nas nossas sociedades, erigindo barreiras psicossociais que interferem negativamente nas redes intersubjectivas quotidianas, no espaço público e, frequentemente, são geradoras de conflitualidade. Tal invisibilidade acontece com muitas crianças do nosso globo⁵. As consequências desta ‘invisibilidade’ são, do ponto de vista ético, antropológico e educativo, devastadoras: para além de geradora de indiferença, é a luz do preconceito e do estigma social do sujeito que olha que, projectando o seu olhar sobre os outros, torna ‘invisíveis’ quem é olhado. Esta ‘invisibilidade’ anula e esvazia a pessoa na identidade.

Nesta problemática torna-se mister chamar à cena a noção de representação como condicionante deste olhar. A noção de representação configura um filtro cognitivo de origem psicossocial e cultural presente na mente do sujeito que olha, e pode produzir a ‘invisibilidade social’ de quem é olhado, porque se situa no cerne da relação entre pessoa e modalidade de conhecimento. A representação caracteriza-se como um processo de mediação entre o conceito e a percepção. Enquanto processo, “a representação integra-se numa dinâmica articulada, por um lado sobre a estrutura psicológica do indivíduo e, por outro lado, sobre a estrutura social. Por conseguinte, uma representação nunca é estática, ela evolui com o sujeito, o tempo, a sociedade, a história [...] e é objecto de modificações periódicas” (Abdallah-Preteille, 1996: 30). A representação constitui-se, então, como resultado da interacção dos sujeitos com o seu ambiente sociocultural e destes entre si, de tal forma que fundamenta uma relação primordial do eu com o outro. Assim, para que alguém seja socialmente invisível, estabelece-se uma correlação entre o agir/pensar intersubjectivo dos sujeitos e as suas expressões socioculturais contextualizadas, surgindo, de facto, estas duas dimensões embrulhadas um único processo, muitas vezes inconsciente, no qual a ordem simbólica determina tanto a personalidade dos actores sociais como o seu agir. A tomada de consciência deste interaccionismo simbólico não desresponsabiliza quem olha, mas alerta para a necessidade de encarar com cuidado a construção do conhecimento sobre o outro como construção pessoal e social situada, o que leva ao reconhecimento da relatividade da verdade no contexto dos quadros socioculturais em que são formulados.

4 Reconhecimento e construção da personalidade

Conforme se depreende das considerações anteriores, a relação entre a experiência de alguém ser reconhecido e a que a pessoa entretém consigo mesma baseia-se no que as mesmas percebem ou não na relação que estabelecem com os outros. A teoria do interaccionismo simbólico, desenvolvida no campo da psicologia social e da sociologia, preconiza que os indivíduos não são o simples reflexo dos factos sociais, antes protagonistas dos mesmos e fruto das suas interacções sociais. Neste sentido, na interacção que se estabelece entre sujeitos com diferentes papéis sociais há toda uma conversação simbólica durante a qual cada indivíduo antecipa as respostas dos actores sociais com os quais “contracena” e ensaia, imaginariamente, alternativas de conduta. O self (i.e. o “eu” como eu sou e o “eu” como os outros me vêem) emerge, assim da interacção social.

Múltiplos autores (cf. Markus & Cross, 1990) fazem confluír três perspectivas sobre a ideia de existir uma construção social da identidade ou do Self: a) as perspectivas que defendem o papel dos outros na construção do self; b) as perspectivas que salientam a o papel dos outros na avaliação e motivação do self e, c) as perspectivas que realçam a presença dos outros como porções interdependentes do self. Qualquer

⁵ Com a finalidade de chamar a atenção para esta situação, o filme “Crianças invisíveis” – projecto cinematográfico apresentado em Veneza e no Festival do Rio de Janeiro em 2005 com o apoio da Unicef e do WFP (programa mundial de alimentos) – reuniu 8 directores de renome internacional que produziram 7 curtas-metragens com o objectivo de revelar, tornar visível, a realidade dramática de milhares de crianças ‘invisíveis’, em diferentes partes do Globo.

uma destas perspectivas defende a ideia segundo a qual, o outro nasce antes das representações do self. Neste contexto, as influências sociais são agentes de diferenciação e de desenvolvimento do self, mas o resultado final continua a ser uma estrutura identitária mais ou menos centralizada do sujeito sobre si mesmo. Interessa-nos, a propósito do conceito de reconhecimento, compreender a construção social de um self relacional ou dialógico. Entre os modelos teóricos que abordam esta temática privilegia-se o interaccionismo simbólico (Mead, 1953 e Blumer, 1969) e o construcionismo social (Burr, 1995). Conscientes que a construção de si é uma dinâmica intersubjectiva, percebe-se melhor que a disseminação de uma determinada linguagem indexada aos socialmente marginalizados pode estar na raiz da permanência de muitos concidadãos como seres ‘socialmente invisíveis’ porque se estabelece uma relação vinculativa entre o sujeito e a sua respectiva identidade social. Para poder desarticular esta vinculação perniciosa, F. Guatarri e Rolnik (1986: 68) operam uma distinção muito útil em que defendem que “a singularidade é [antes de mais] um conceito existencial; já a identidade é um conceito de referenciação, de circunstância da realidade a quadros de referência, quadros estes que podem ser imaginários”. Assim, enquanto que a identidade se refere a um ‘tomar conhecimento’ do outro no sentido empregue por Axel Honneth (2003), a singularidade congrega os elementos personalizadores do sujeito e configura uma aproximação às condições de possibilidade de ‘reconhecimento’ no sentido empregue pelo mesmo autor. É justamente a ocultação desta singularidade do outro na percepção do eu, via representação, que o torna ‘socialmente invisível’. Neste sentido, pode-se afirmar que na relação intersubjectiva existem estruturas (cognitivas, epistemológicas, psicossociais, de linguagem) que interagem e influenciam a efectivação da identidade e as quais é necessário levar em conta no processo socioeducativo de reconhecimento do Outro na sua diferença/singularidade⁶.

5 Os três modos de reconhecimento: amor, direito e solidariedade

Como resultado da estrutura intersubjectiva da identidade pessoal (tal como interaccionismo simbólico e o construcionismo social o evidenciam), pode afirmar-se que os indivíduos constituem-se como pessoas na medida em que, a partir da perspectiva dos outros que os aceitam ou encorajam, aprendem a referir-se a si mesmos como seres a quem se atribui determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto-realização positiva crescem em cada nova forma de reconhecimento, a qual permite ao indivíduo referir-se a si mesmo como sujeito numa tríplice dimensão (Honneth, 1994: 148-211): inscrita na experiência do amor (benevolência) a possibilidade da auto-confiança; na experiência do discernimento moral e do direito (reconhecimento jurídico) a do auto-respeito; e na experiência da solidariedade (lealdade) a da auto-estima.

No que diz respeito à primeira necessidade na relação prática consigo mesma – o amor –, a pessoa é reconhecida na sua singularidade quando as suas necessidades adquirem para o outro um valor único e cujo sinal de reconhecimento se consubstancia numa dedicação de carácter incondicional. Esta esfera da filia – o amor – permite ao indivíduo a confiança indispensável em si mesmo para levar a termo os seus projectos de auto-realização.

Num segundo patamar, na relação prática a si mesma, à pessoa é reconhecida a mesma capacidade de discernimento moral que a todas as outras. Esta esfera jurídico-moral – o direito – universalmente válido e que inclui, contemporaneamente, direito de cidadania, desenvolve uma relação de auto-respeito da pessoa consigo mesma e perante os outros.

No terceiro nível da relação a si mesma, à pessoa são reconhecidas as capacidades singulares que têm valor constitutivo para uma comunidade concreta. Este tipo de reconhecimento recai na esfera da estima social em que as suas faculdades podem ser objecto de um respeito solidário. À multiplicidade dos gestos de afirmação de alguém (sorrir, empatizar, cumprimentar) correspondem diferentes valores atribuídos, ora se trate de amor, direito ou solidariedade⁷.

6 In: Gonçalves, José Luís (2007) “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”. In Cadernos de Pedagogia Social n.º 1. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 83-104.

7 In: Gonçalves, J. L. (2009). “Espacio público y reconocimiento ínter subjetivo: la afirmación del derecho entre el amor y el reconocimiento social”. Revista Argumentos de Razón Técnica – Serie Especial, Número 2. Sevilla: Ramón Queralto - Universidad de Sevilla, España, pp. 105-112.

6 Exercício prático de reconhecimento inter-subjectivo: a construção da máscara

Como concretização pedagógica do enunciado teórico deste artigo, elaborou-se, no momento da formação de professores para efectivação deste projecto, um exercício prático com o objectivo de consciencializar em cada um(a) a construção histórica da sua personalidade como sendo o fruto deste interaccionismo simbólico ou construcionismo social numa tríplice relação: consigo mesmo, com os mais próximos (familiares) e com a comunidade de pertença. A tarefa consistiu na pintura de uma máscara⁸ que paulatinamente evidenciasse alguns traços de personalidade que emergem no presente e que são fruto do entrelaçamento de três níveis de relação do sujeito:

A relação consigo próprio que avalie o impacto da presença ou ausência de segurança, estima, reconhecimento, aceitação.

A relação com o contexto familiar ou círculo de amigos próximo que manifeste (des) respeito, (des) valor, características singulares...

A relação com “os outros” que evidencie estigmas sofridos, alcunhas adquiridas, experiências de satisfação realizadas, significados comuns atribuídos a determinadas experiências de grupos...

Conclusão

A construção histórica de uma cultura de direitos radica na tomada de consciência da dignidade do ser pessoal. Esta consciencialização deve percorrer todas as esferas da vida de cada sujeito – pessoal, familiar, social – e só ela permite instituir comunidades humanas fundadas em relações de reconhecimento recíproco entre cidadãos de igual dignidade. Para que tal dinâmica se instale, cabe à educação a promover processos de humanização possíveis com aqueles que aspiram a ser sujeitos de direito – as crianças.

Bibliografia

- AAVV (2000). *Dicionário de Pensamento Contemporâneo*. São Paulo: Paulus.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, 3e éd. Paris: Anthropos.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California.
- CARVALHO, A. D. (2000). *A Contemporaneidade como Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, JOSÉ LUÍS (2009). “Espacio público y reconocimiento ínter subjetivo: la afirmación del derecho entre el amor y el reconocimiento social”. *Revista Argumentos de Razón Técnica – Serie Especial*, Número 2. Sevilla: Ramón Queraltó - Universidad de Sevilla, España, pp.105-112.
- _____ (2007). “Invisibilidade e Reconhecimento: a construção da literacia moral em Pedagogia Social”. In *Cadernos de Pedagogia Social* n.º 1. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- GUATTARI, FÉLIX E ROLNIK, SUELY (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 68.
- HONNETH, AXEL (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1994), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp,
- MEAD, G. H. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

⁸ A palavra grega prósopon significa originalmente ‘máscara’ e ‘personagem’. O substantivo feminino singular da língua portuguesa “pessoa” deriva etimologicamente da palavra latina persona, também, substantivo feminino singular. A pessoa - persona no latim - veio a significar máscara e personagem não por traduzir semanticamente para o latim a acepção original da palavra grega prósopon - máscara; mas por significar e nomear o acto ou efeito do actor representar pelo som [per+sona] da sua voz uma personagem. Este uso remonta ao teatro grego e ao poeta Homero [850 a.C] e à Odisséia (18, 192).

Dialogicidade da Educação: Possibilidade de Intervenção Consciente da Realidade

Silva, Shalimar Michele Gonçalves de

Doutoranda em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP

Docente da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE

shalimar.silva@prof.fafire.br

Matos, Junot Cornélio

Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação - Departamento Sócio Filosófico da Educação.

junotcmatos@gmail.com

Correia, José Alberto

Diretor e docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

correia@fpce.up.pt

Resumo

A educação visando compreender o sentido global da existência humana e, diante da existencialidade do mesmo, deve permitir ao ser humano projetar-se e realizar-se na busca do ser-possível. Não há educação se os seres humanos não percebem o significado compreensivo que possuem com a relação inesgotável com o mundo. Entretanto, torna-se necessário compreender que, nesse processo da (re)construção homem/mundo, a linguagem ocupa um lugar central, por sua capacidade dialógica. Objetiva-se nesse artigo abordar as reais contribuições da dialogicidade da educação no que diz respeito a um intervenção consciente do indivíduo à realidade. Para tanto, o aporte teórico desse estudo trará contribuições de Freire (2006a, 2006b, 1977, 2005) e Bakhtin (1988), Correia (1998), Matos (2005), Souza (2007), Gadotti (2005).

Palavras-chave

Educação, dialogicidade, intervenção, realidade

Summary

Education aimed at understanding the overall meaning of human existence and, on the existentialism of it, should allow human beings to design and carry on the pursuit of being-possible. There is no education if humans do not realize the significance that they have with understanding the relationship with the inexhaustible world. However, it is necessary to understand that in the process of (re) construction man-world, language plays a central role, for their ability dialogic. This article aims to address the real contributions of dialog of education with regard to an individual's conscious intervention to reality. For both, the theoretical contributions of this study will bring Freire (2006a, 2006b, 1977, 2005) and Bakhtins (1988), Correia (1998), Matos (2005), Souza (2007), Gadotti (2005).

Keywords

Education, dialogical intervention, reality.

Sommaire

L'éducation visant à comprendre le sens global de l'existence humaine et, sur l'existentialisme de celui-ci, devrait permettre à des êtres humains pour concevoir et réaliser sur la poursuite de l'être-possible. Il n'y a pas d'éducation si les humains ne se rendent pas compte de l'importance qu'ils ont avec la compréhension de la relation avec le monde inépuisable. Toutefois, il est nécessaire de comprendre que dans le processus de (re) construction homme-monde, la langue joue un rôle central, pour leur capacité dialogique. Cet article vise à répondre à la contribution réelle de la boîte de dialogue de l'éducation en matière d'intervention consciente de l'individu à la réalité. Pour les deux, les apports théoriques de cette étude apportera Freire (2006a, 2006b, 1977, 2005) et Bakhtins (1988), Correia (1998), Matos (2005), Souza (2007), Gadotti (2005).

Mots-clés

l'éducation, l'intervention dialogique, la réalité

Resumen

La educación visando comprender el sentido global de la existencia humana y, delante de la existencialidad de lo mismo, debe permitir al ser humano proyectarse y realizarse en la búsqueda del ser-posible. No hay educación si los seres humanos no perciben el significado comprensivo que poseen con la relación inesgotable con el mundo. Sin embargo, hace falta comprender que, em ese proceso de la (re)construcción hombre/mundo, el lenguaje ocupa un lugar central, por su capacidad dialógica. Se objetiva en ese artículo acercarse a las reales contribuciones de la dialogicidad de la educación en lo que dice respecto a una intervención conciente del individuo a la realidad. Para tanto, el aporte teórico de ese estudio traerá contribuciones de Freire (2006a, 2006b, 1977, 2005) y Bakhtin (1988), Correia (1998), Matos (2005), Souza (2007), Gadotti (2005).

Palavras-chave:

Educación, dialogicidad, intervención, realidad

Introdução

Diante da abrangência conceitual da temática em estudo, a dialogicidade da educação, o encaminhamento discursivo deste levantará questões voltadas tanto aos conhecimentos no campo da Linguagem quanto da esfera Pedagógica. Entretanto, para instituímos um diálogo entre Educação e Linguagem, faz-se necessário apresentar a convergência conceptual em ambas com vista ao entendimento da contribuição do diálogo na formação de um ser pensante e, ao mesmo tempo construtor de sua história, o ser humano. Desse modo, a concepção de educação presente nesta discussão é

[...] entendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a promoção de suas positivities e superação de suas negatividades na busca da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo (Souza, 2007:15).

O que nos leva a compreender que a constituição do ser humano, em humano, não se faz por modelos educativos alienantes das quais impossibilita o mesmo a intervir de forma consciente sobre sua realidade, mas por práticas educativas que viabilizam não apenas a compreensão da realidade, mas a intervenção deste enquanto ser que age, porém dentro de uma ação reflexiva. Todavia, a ação reflexiva só se materializa por meio de uma prática educativa dialógica. Eis a convergência da concepção de educação que subjaz na discussão deste estudo com o diálogo. Mas, procurando entender o diálogo dentro do campo que a conceitualiza, em que perspectiva podemos visualizar a convergência de uma concepção de Linguagem que permite-nos o entendimento dialógico dentro de supracitada proposta educacional?

A concepção de Linguagem aqui apresentada, contudo, já não mais configura a linguagem como “representação de pensamento”, tampouco, como “instrumento de comunicação”, mas no entendimento da linguagem que se constitui e constitui a ação entre os homens. Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como trabalho coletivo. A linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. Desse modo, o diálogo é tomado como caracterizador da linguagem, razão da relevância de se discutir sobre a temática dialogicidade, também, a luz da Linguagem. Mas, antes de adentrarmos sobre os pressupostos da dialogicidade da educação no campo destas duas áreas, convém discutirmos um pouco sobre a definição¹ de diálogo para que possamos melhor compreender a possibilidade da dialogicidade da educação na ruptura dicotômica “pensar e agir”. Tomando a definição em sua própria gênese assistimos que o diálogo é o caminho próprio da Filosofia, ou seja, a Filosofia nasce da prática dialógica. Vemos que Sócrates indagava a si mesmo por meio do diálogo, no discorrer contínuo sobre o desconhecimento da Sabedoria ou do reconhecimento da ignorância com relação à Sabedoria.

Organizado em perguntas e respostas, constituído em questionamentos, o diálogo sempre busca alcançar a coisa mesma que se encontra diante dos interlocutores. “Questionar é pôr-se diante de uma escolha e de

¹ Com base nos autores que discutem na mesma direção o fundamento e a prática dialógica, como: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Paulo Freire, na perspectiva da Educação. Mikhail Bakhtin, no campo da Linguagem.

uma decisão inadiável: abrir-se para o agir comum-pertencente e co-responsável ou manter-se iludido diante do jogo de forças no mundo e das relações humanas”. (Galeffi, 2008, p. 315).

O que nos leva a entender que o questionamento dialógico possibilita uma aprendizagem de escolhas e decisões em direção ao projeto ontológico humano no sentido do ser em seu sendo, uma vez que questionar é um ato de investigação que busca compreender problemas efetivos comuns, mas, também, no que diz respeito à autocompreensão do sujeito investigador, a sua conseqüente ação na vida prática e nas relações de pertença e condição existencial, pois no questionamento dialógico o primeiro a questionado é o próprio questionador. Nessa perspectiva, o diálogo encontra-se sempre propício ao conhecimento humano no aprender a ser, mas não no sentido do domínio do outro e/ou do mundo, mas na busca de alcançar a compreensão articuladora de uma vida com sentido, em que se aprenda a arte de aprender na medida em que se aprende a aprender conjuntamente.

Assim, o caráter filosófico do diálogo funda-se na atitude investigativa que não se satisfaz com posições dadas e/ou com idéias determinadas das formas imperantes historicamente, mas rompe com a compreensão direta do sentido implicado, o que significa no alcance ao devir do sentido. Sentido esse que estará sempre presente na intencionalidade e situado no tensionamento ressoante da linguagem.

O diálogo requer a disposição de julgamentos do estado da consciência de quem dialoga, ou seja, os perceptos, os afetos, os juízos de valor, o modo de agir e os conceitos já formados. “Tudo o que se põe como certo é suspenso no movimento dialógico” (Galeffi, 2008, p.319). Assim, o pertinente no diálogo não está na resposta de uma pergunta, mas na forma interrogante do pensamento, extraindo deste uma compreensão renovada e articuladora de um permanente devir. O ato dialógico funda-se da tomada de consciência de si através do encontro-confronto com o outro. Neste encontro-confronto, porque não dizer relação, o diálogo se constitui na oportunidade de acolhida do inesperado. E, por sua vez, nesse inesperado, o diálogo se manifesta na ressonância do devir permanente, como ainda na retenção de uma pausa, de um repouso, ou seja, de um silenciar. Mas, de um silenciar necessário, em que neste recolhimento se faz memória do encontro a projeção como aspiração para o constante devir ressoante.

Desse modo, passamos a compreender que os alcances conceituais no diálogo são sempre provisórios. “O diálogo se faz caminho filosófico do pensamento apropriador: torna-se procura da sabedoria na espera do inesperado” (Galeffi, 2008, p. 319). O apropriar-se, neste sentido, é tomar para si a responsabilidade de agir consciente da consciência e da inconsciência, é tomar para si a pertença ao ser-mundo e, ao mesmo tempo, tornar-se pertencente do ser-mundo. Assim, nasce o pensamento apropriador do acontecer da totalidade ser-mundo em sua existência vivente.

O diálogo no âmbito da Linguagem

Trazendo as contribuições no âmbito da Linguagem para entendermos a problemática aqui discutida, Bakhtin² (1997) compreende o diálogo como uma necessidade humana. Dialogando nos construímos pela relação/confronto com o outro. Dessa relação/confronto, podemos construir consensos, situações harmoniosas e ou criativas/originais. Para Bakhtin, mesmo distantes, dois enunciados um do outro pode constituir-se um diálogo, desde que haja convergência de sentido, ou seja, algo significativo no tocante ao tema ou no sistema de crença. O que nos leva a entender que o diálogo é, pois, uma relação de sentido, constituído por sujeitos reais. Um sentido/significado que atravessa as vozes, os discursos, as obras, os autores. Ao mesmo tempo, para Bakhtin (1977), o sentido não existe sozinho, mas se potencializa em uma relação dialógica e, igualmente, uma relação dialógica não existe sem sentido. O sentido unifica, universaliza, pois em todos os tempos as questões postas pelos seres humanos para se construírem e construírem o mundo só são respondidas quando fazem sentido, quando ganham significado. Mas, é importante salientar que para este autor, o diálogo não significa fusão, mas o encontro que só se dá quando me diferencio do outro, mas, também, a partir do olhar do outro, no entanto, não sou o outro e vice-versa. Compreender dialogicamente, segundo Bakhtin (1977) é encontrar o novo, o desconhecido, é criação, pois quando encontro o outro, eu reconheço como outro, mas também levo minha história. Assim, o diálogo constitui-se na relação de sentidos, na construção do ser a partir do outro. Uma dialogia em que existem o eu e o outro sem que ambos sejam negados/ocultados/dominados, mas a compreenda que o olhar do outro

² Estudou Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, abordando em profundidade a formação em filosofia alemã. Influente na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. Estimado como um filósofo da linguagem e sua linguística é considerada uma “trans-lingüística” porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Isso porque, para ele, não se pode entender a língua isoladamente, mas dentro dos fatores extra-lingüísticos, como: contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico, etc.

que me faz mais pleno, pois os sentidos se tocam, superando formas de ser isoladas. Ao mesmo tempo em que me diferencio do outro através do seu olhar, conscientizo-me, também, pelo outro, com seus valores, entonações e apreciações. Trata-se de um constante movimento inacabado, ambíguo, múltiplo e complexo porque há sempre elementos que ficam ocultos, permitindo sempre outros/novos diálogos. Destarte, entendemos que a prática dialógica possibilita transformações pertinentes no tocante as formas de relacionamento humano, viabilizando a construção de novas maneira de pensar, conhecer e agir.

A contribuição do diálogo no âmbito da educação

Compreendendo o papel que desempenha a sociedade na formação do educador e, ao mesmo tempo, entendendo a educação³ escolar identificada com as condições de nossa realidade, “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 2006, p.114). Considera-se, igualmente importante, uma educação que se estabeleça na transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica. Mas, como realizar uma educação que proporcione ao educando meios de superar sua atitude ingênua diante de sua realidade?

Para Freire (2006), a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica ocorrem através do diálogo, definindo-o como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (2006, p.115).

Freire (2005) ressalta que, ao adentrar no diálogo como fenômeno humano e, se esse revelar algo, já se pode dizer, a palavra. Mas, frente a esta temos que entendê-la não apenas como um meio para que ele se faça e, por isso, faz-se necessário buscar junto a ela os seus elementos constitutivos. Nessa busca, há de se encontrar, na palavra, duas dimensões: ação e reflexão, de formas solidárias, em uma interação tão forte que, mesmo sacrificada uma das partes, a outra, imediatamente, fica ressentida. Tal fato leva a entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis⁴” (Freire, 2005, p.89). Desse modo, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

Assim, dizer a palavra inautêntica pela qual não se pode transformar a realidade, resulta da divisão dos seus elementos constituintes – ação e reflexão. Dito de outro modo, se a palavra esgotar-se na dimensão ação, sacrificando a reflexão, ela se transformará em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Torna-se em palavra oca pois quando não há denúncia verdadeira, não há compromisso de reflexão, de ação e de transformação. Do mesmo modo, se a palavra enfatiza exclusiva ação, sacrificando a reflexão, passa a se converter no ativismo, que é ação pela ação, minimizando a reflexão, nega também a práxis verdadeira, o diálogo. Qualquer uma das partes – ação e reflexão - ao surgirem de formas inautênticas, passam a gerar, também, formas inautênticas de pensar, reforçando a matriz que as constitui. A existência humana não pode ser silente, calada, muito menos nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras que autorizem a transformação, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2005, p.90).

Entretanto, dizer a palavra autêntica, materializada pela práxis com vista à transformação do homem/mundo, não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens, uma vez que ninguém deve autorizar-se dizer a palavra verdadeira sozinha, tampouco dizê-la para os demais, como se as prescrevesse, como se as furtasse dos demais.

O diálogo se estabelece no encontro entre os homens, na relação eu-tu, que, mediatizados pelo mundo, pronuncia-o e transforma-o. No entanto, constituído na relação, não há diálogo entre os que querem pronunciar o mundo dos que não querem; entre os que negam o direito à palavra com os que se acham negados. Para os que se encontram afastados da palavra verdadeira, cabe-lhes a conquista do direito na proibição do assalto desumanizante. Assim, sendo o diálogo uma exigência existencial que não apenas

³ Inserida na perspectiva da consciência crítica em que consiste a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] por isso é próprio da consciência crítica a sua integração da realidade (FREIRE, 2006: 113)

⁴ Palavra (ação) = Práxis
(reflexão)

Sacrifício (da ação) = palavra, verbalismo, blá-blá-blá
(da reflexão) = ativismo

possibilita o encontro, mas a união da reflexão e ação dos sujeitos existentes no mundo a ser transformado e humanizado. Ele não pode reduzir-se a depósito de ideias de um sujeito a outro, nem na simples de trocas de ideias consumidas pelos permutantes, pois “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação” (Freire, 2005, p. 91).

Freire (2005) destaca que o âmago do diálogo está no amor entre os seres humanos, uma vez que não é possível pronunciar o mundo, sendo um ato de criação e recriação, se não houver amor que infunda o compromisso entre os homens, pois, na subjacência da transformação está o amor com vista a humanização. Desse modo, se o diálogo é o encontro dos seres humanos na busca do ser mais, ele não pode realizar-se na desesperança, pois, se os seres humanos nada esperam do seu que fazer, o encontro torna-se vazio, burocrático e fastidioso, ou seja, não há diálogo.

É no pensar crítico e verdadeiro que o diálogo se materializa, de maneira que não permite aos sujeitos a dicotomia mundo-homens, mas o reconhecimento de uma relação que se dá em uma inquebrantável solidariedade, que permite o reconhecimento da realidade não como algo estático, mas como um processo, um constante devenir, em que a ação humana, por meio do pensar crítico e verdadeiro, manifesto na dialogicidade, transforme-o.

Isso posto, convém opor-se ao modo ingênuo de pensar no que define o tempo histórico como uma estratificação das aquisições e experiências do passado, e de presente como algo normalizado e bem-comportado. Frente a esse modo de pensar o tempo, é estabelecido um entendimento entre indivíduos como seres, também, estáticos, em que determinam sua adaptação ao mundo para eles revelado.

Entretanto, Freire (2007) ressalta que, para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo. No entanto, convém esclarecer que conhecer não é relembrar de algo esquecido, tampouco “a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (Freire, 2007, p. 66). Mas, no saber em que a investigação e a (re) invenção ocorra em uma busca inquieta, impaciente e permanente que se realiza com o mundo e com os outros.

Compreendendo a relevância da prática dialógica na constituição do sujeito que se realiza na práxis (ação-reflexão-ação), convém ressaltar sua significativa contribuição à educação escolar, frente à necessidade de ofertar uma formação que permita ao educando a superação das atitudes ingênuas com vista à formação da consciência crítica que lhe permita novas atitudes caracterizadas por situações existenciais. Uma prática dialógica que, fundada em uma concepção de educação como prática de liberdade, permita ao educador não apenas um encontro com o educando em situações pedagógicas, mas um entendimento da necessidade de constantes indagações sobre o que dialogar com o educando. Das indagações em torno do diálogo, residem as indagações em torno do conteúdo. E esses não se resumem a um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, elaborados a partir das finalidades do educador⁵ decidindo o que lhe parece melhor para seus educandos, mas na devolução organizada, sistematizada de conteúdos que lhes acrescentem elementos e permitam-lhes refletir sobre o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural, de forma que a “informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação” (Freire, 2007, p. 63). Alcança-se, assim, uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese essa que só possível através diálogo.

Assim, com vista a compreender a prática da dialogicidade da educação consiste este estudo compreender a prática dialógica, desenvolvida na sala de aula, ressaltada na palavra configurada na ação e reflexão, tomando como aporte as seguintes categorias: problematização, conscientização e libertação;

Para melhor compreensão da funcionalidade, bem como aplicabilidade das categorias: problematização, conscientização e libertação, constituintes do conceito da dialogicidade da educação no desenvolvimento deste estudo, torna-se necessário esboçar sua compreensão frente a abordagem freiriana.

Tomando a categoria da problematização, Freire (2005) destaca a educação problematizadora como uma das dinâmicas centrais da dialogicidade da educação uma vez que se constitui contrária à educação bancária, sendo essa domesticadora e sempre a serviço da dominação; logo, produz uma falsa visão do homem e do mundo. Isso posto, a educação problematizadora promove não apenas a humanização, mas o pensar crítico do sujeito. No entanto, vale salientar que o termo “problematização”, em Freire, não tem um sentido unívoco, pois a medida que se atrela ao um método de conhecimento e, conseqüentemente, de aprendizagem, também destaca-se como uma atitude inerente à “essência do ser da consciência” (2005, p. 67), como condição ontológica que possibilita a ação intencional do sujeito e o leva a posicionar, de

⁵ Portador da consciência ingênuo, em sua antialogicidade, suas indagações não tem como propósito o conteúdo do diálogo.

maneira ativa, frente aos objetos e aos acontecimentos do mundo. E, frente a isso, Freire (2005) atribui ao termo “problematização” dois sentidos: um de caráter epistemológico e, outro, de caráter antropológico. No sentido epistemológico, Freire (2005) ressalta uma forma de conceber o conhecimento por meio do sujeito com os objetos de conhecimento. Entretanto, os objetos de conhecimento não têm um fim instituído em si mesmos e o conhecimento que deles obtemos é apenas uma dimensão da mediação que se estabelece entre os sujeitos. Entendendo o desenvolvimento desta mediação:

Como situação gnosiológica, em que o sujeito cognoscível, em lugar de ser o termino do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2005, p.68).

Frente a essa afirmação, constata-se que, para Freire (2005), a atitude do sujeito do conhecimento frente ao objeto deve ser sempre de questionamento, de dúvida, de não aceitação passiva do saber que existe sobre o objeto e, desse modo, surge a necessidade de que o conhecimento seja produzido dialogicamente. Desse modo, pode-se verificar o segundo sentido que Freire (2005) atribui ao termo “problematização”, o de questionamentos, ou seja, no ato dialógico, como condição antropológica do ser humano, problematizar implica perguntar, mas a pergunta não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que realiza a existência humana.

Diante da categoria conscientização, na perspectiva freiriana, compreende-se como um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora. Freire (1979) ressalta que a profundidade de seu significado, atrelado ao sentido da educação como prática de liberdade, possibilita um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desse modo, a conscientização, entendida como processo de criticização da relação homem/mundo, torna-se condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. Em outras palavras, o ato da conscientização, frente ao processo de conhecimento, permite ao homem comprometer-se com a realidade, uma vez que ele está relacionado à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo e, conseqüentemente, refazendo também a si mesmos.

Vale salientar que Freire (1987) destaca que a conscientização vai além da tomada de consciência, uma vez que “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (p.26). Desse modo, observa-se que a amplitude do conceito exige o engajamento da ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (p.114). Ou seja, o comprometimento não se dá em um ato passivo de consciência da realidade, mas, sobretudo, no engajamento na luta para transformá-la.

Entretanto, convém ressaltar que, na perspectiva freiriana, a educação, como processo de conscientização, não se esgota na dimensão política, mas vai além. Ela “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (Freire, 1986, p.146). Entendendo a dimensão estética, a intuição, a emoção, o prazer, a amorosidade, a alegria, entre outros saberes necessários à prática educativa (Freire, 1987).

Assim, a conscientização, através da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora frente às situações-limite. Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades.

Desse modo, convém indagar em que medida a metodologia docente, frente aos conteúdos abordados, permite ao aluno não apenas a compreensão da realidade, mas, sobretudo, seu engajamento com vista a uma transformação social?

No que diz respeito à categoria da libertação, compreende-se essa como um conceito central ao pensamento freiriano, a ele vinculadas a liberdade, a conscientização e revolução. Para Freire (2006), uma das maiores tragédias do homem moderno está na condição de dominado “pelos mitos e comandado pela publicidade organizada ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (p.51). Desse modo, descreve a libertação como uma práxis, em que se estabelece “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1970, p.79). Pois é a libertação que permitirá ao homem e a mulher “denunciar a ordem que o esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um

mundo que está constantemente sendo recriado e renovado” (Freire, 1985, p.128). No entanto, esse “anúncio de um novo mundo” se dá a medida que “a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo” (Freire, 1985, p.140). Essa conscientização das pessoas no mundo tem que estar comprometida com a mudança estrutural da sociedade que, em última análise, passa a ser a razão transformadora da consciência.

Segundo Freire, uma prática educativa que leve à libertação do homem e da mulher deve estar engajada numa “práxis social [...] ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufocam em sua realidade objetiva” (1985, p.125). O que nos faz entender que o libertar é dialógico, pois “a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecerem e desvelarem a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertem e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto” (Freire, 1985, p.102).

Assim, como no pensamento freiriano, podemos visualizar, em Habermas (1997), o sentido de liberdade, no que tange à sua Teoria da Ação Comunicativa. Essa ao “investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir, a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido da razão” (Habermas, 1997, p. 506) nota que o modelo ideal de ação comunicativa ressaltaria a interação dos indivíduos por meio da linguagem, que, organizando-se socialmente, buscam o consenso livre das coações externa e interna. Isso nos leva a alcançar que as ideias de verdade, liberdade e justiça, em Habermas, inscrevem-se quase que, transcendentemente, na fala cotidiana.

Entende-se que os sujeitos constituem entre si, através do ato de fala, a manifestação de três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos. A mediação desses encontra-se presente nas interações sociais. No entanto, para Habermas (2002), o conhecimento se produz à luz de uma racionalidade comunicativa, de uma prática dialógica que possibilite a troca, a entrega ao outro, respeitando as diferenças, partilhando o mundo vivido na compreensão da realidade histórica dos contextos social, político e cultural. Pois, “a medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros ‘de forma mais ou menos sublinhada, de forma mais ou menos latente’”(Habermas, 1997, p. 459).

Considerações Finais

Desse modo, não há diálogo verdadeiro se o pensar dos sujeitos não ocorra de forma verdadeira. Um pensar verdadeiro requer que este se estabeleça de forma crítica sobre a realidade, em que não aceite a dicotomia entre sujeito/mundo, pensamento/ação mas que perceba a realidade como processo, em que se capta um constante devenir e, sendo a realidade constituída em processo, logo o ser humano, também, se constitui em processo, frente sua natureza inconclusa que busca no outro sua conclusão. Através da práxis, que por sua vez é compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora. A práxis resulta a síntese entre teoria-palavra e ação, ou seja, uma teoria de conjunto de idéias que interpreta um dado fenômeno ou um momento histórico que, possibilita um novo enunciado em que o sujeito diz sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. Entretanto, a práxis só se potencializa através da dialogicidade. O que nos leva a compreender que sem o diálogo não há comunicação e sem esta torna-se impossível uma educação que viabilize a relação do pensar e agir.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1988) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- FREIRE, Paulo (2006^a) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- _____.(2006b) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____.(1977) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____.(1987) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____.(2005) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez.
- _____. & SHOR, Ira.(1986) *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALEFFI, Dante Augusto. (2008) *O diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica*. (in) BORBA, Siomara & KOHAN, Walter. (org.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- GADOTTI, Moacir.(2000) *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- GOHN, Maria da Glória. (1992) *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- HABERMAS, Jürgen. (2002). *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____.(1997)*Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- SOUZA, J. Francisco de (2007). *E a educação popular: quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Bagaço.
- _____. in BATISTA NETO, J. & SANTIAGO E. (2007) *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Bagaço.
- PINTO, A. Vieira. (2007) *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez.
- SHIROMA, Eneida Oto e MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda.(2002) *Política Educacional*. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Criança, Sujeito de Direitos: A Infância que se ergue: breve fundamentação

Cavalcanti, Joana (Coord.). Professora Coordenadora, ESEPF, cavalcanti@esepef.pt

Gonçalves, Daniela. Professora Adjunta, ESEPF, daniela@esepef.pt

Trevisan, Gabriela. Professora Adjunta, ESEPF, gabriela.trevisan@esepef.pt

Gonçalves, José Luís. Professor Adjunto, ESEPF, joseluis@esepef.pt

Silva, M^a Cristina Vieira da. Professora Coordenadora, ESEPF, cristina.vieira@esepef.pt

Resumo

Partindo de uma reflexão sobre os Direitos da Criança, este projecto centra-se no papel da Educação e das instituições sócio-educativas na promoção, reflexão e defesa dos mesmos, numa perspectiva de formação de adultos e crianças.

Ao longo do percurso, foram promovidas acções de esclarecimento e sensibilização junto dos agentes educativos, sobre os aspectos pedagógicos, jurídicos, psicológicos e sociais sobre os quais versa a Convenção dos Direitos da Criança. Posteriormente, e porque a interpretação das dimensões que compõem este documento depende de condições que extrapolam a sua divulgação, procurou-se promover a participação activa e consciente de um conjunto de educadores/professores que se disponibilizaram para colaborar no projecto. É justamente da génese e fundamentação deste trabalho que aqui damos conta.

Palavras-chave

Direitos da Criança; Educação; Formação de Professores; Participação activa; Convenção dos Direitos da Criança; Keywords: Rights of the Child; Education; Teacher Training; Active participation; Convention of the Rights of the Child.

Abstract

Starting from a reflection on the Rights of the Child, this project focuses on the role of Education and socio-educational institutions in their promotion, discussion and protection, in a perspective of adults and children training.

Throughout the project, some actions were organised to clarify and raise awareness among school staff on the pedagogical, legal, psychological and social issues of the Convention of the Rights of the Child. Later, and having in mind that the interpretation of the dimensions that comprehend this document depends on the conditions that go beyond its disclosure, we tried to promote the active and conscious participation of a group of educators/teachers who were available to collaborate on the project. It is precisely the genesis and rationale of this project that we hereby present.

Resumen

A partir de una reflexión sobre el tema de Derechos de los Niños, este proyecto se centra en el papel de la educación y las instituciones socio-educativas en la promoción, discusión y defensa de ellos, en una perspectiva de los adultos y los niños.

A lo largo del proyecto, se promovieron medidas para clarificar y aumentar la conciencia entre el personal de la escuela, al informar sobre los aspectos pedagógicos, jurídicos, psicológicos y sociales sobre los asuntos que tratan con la Convención sobre los Derechos de los niños. Posteriormente, debido a la interpretación de las dimensiones que hacen de este un documento depende de las condiciones que van más allá de la divulgación, trató de promover la participación activa y consciente de un grupo de profesores y el personal que accedió a colaborar en el proyecto. Es precisamente la génesis y razón de ser de este proyecto de que aquí se da cuenta.

Palabras claves

Derechos de los niños; Educación; Participación activa; Convención sobre los Derechos de los niños; Mots-clés: Droits des Enfants ; Éducation ; Formation des enseignants; Participation active; Convention sur les droits de l'enfant

Résumé

A partir d'une réflexion sur les droits des enfants, ce projet met l'accent sur le rôle de l'éducation et des institutions socio-éducatives dans la promotion, la discussion et la défense de ces droits, du point de vue de l'éducation des adultes, comme des enfants.

Tout au long du projet, des séances d'information et de sensibilisation ont été dynamisées auprès des enseignants par rapport aux questions d'ordre éducatif, juridique, psychologique et social adressées dans la Convention sur les droits de l'enfant.

Ensuite, et parce que l'interprétation des dimensions qui composent un tel document dépend des conditions qui vont au-delà de sa divulgation, nous avons essayé de promouvoir la participation active et consciente d'un groupe d'enseignants qui a accepté de collaborer au projet. C'est justement de la genèse et de la raison d'être de ce projet que l'on rend compte ici.

.....

O projecto que agora se apresenta pretende constituir-se como uma reflexão sobre a temática dos Direitos da Criança, com enfoque particular no papel da Educação e das instituições educativas e sócio-educativas na promoção, reflexão e defesa dos mesmos, numa perspectiva de formação de adultos e crianças.

Cada vez mais, esta temática tem vindo a ser debatida e reflectida, particularmente quando se analisa o papel dos educadores e professores na formação das crianças numa perspectiva de cidadãos activos e conscientes dos seus direitos e deveres, bem como dos direitos e deveres dos outros. Neste sentido, e passados quase 25 anos sobre a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), ratificada por Portugal em 1990, equaciona-se em que medida estes direitos têm vindo a ser debatidos no âmbito das instituições sócio-educativas, entendidas como palcos fundamentais na promoção e defesa dos mesmos.

A ESE de Paula Frassinetti, instituição formadora, há mais de 47 anos, de profissionais da Educação, preocupa-se com esta realidade tendo em conta a experiência que tem na formação inicial de educadores de infância, educadores sociais e professores do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclos). Assim, este projecto pretende reflectir acerca do papel dos educadores adultos em relação aos direitos das crianças, afirmando a sua responsabilidade junto destas em trabalhar os seus direitos, no pressuposto de que as crianças se constituem como elementos activos na construção dos seus próprios direitos e deveres e na sua defesa.

Enquanto projecto da responsabilidade desta instituição formadora de formadores, foi nosso objectivo oferecer espaços de discussão, reflexão e investigação no que diz respeito à infância e, muito especialmente, no que se refere aos Direitos da Criança. É por entender que a compreensão e interpretação da CDC necessita de ser apreendida na sua real amplitude e dimensão, quer pelos agentes educativos quer pela criança como sujeito de direitos, que a ESEPF se propôs colaborar no sentido da sensibilização de adultos mais capazes de respeitar a criança enquanto ser com direitos e deveres. Perspectiva-se assim uma criança "cidadã", com poderes de questionar a realidade, de ter voz e participar nas decisões relativas aos seus interesses, sendo também conhecedora dos conteúdos da Convenção que lhe garantem o direito à vida, à educação, ao alimento, ao afecto, à dignidade, ao respeito ou à liberdade de expressão...

Tendo em conta o exposto e sublinhando o papel da escola, dos professores e educadores na divulgação, promoção e reflexão acerca dos Direitos da Criança, o projecto, numa etapa inicial, incluiu a formação de educadores e professores de instituições cooperantes, previamente seleccionadas pela ESEPF, relativamente a esta temática. Pretendeu-se, nestes momentos de formação, criar um espaço de reflexão acerca dos Direitos das Crianças de forma genérica, centrando a discussão no papel que escola e educadores/professores poderão assumir nestes domínios.

De forma a garantir que as instituições pudessem incluir este projecto nos respectivos projectos educativos de Escola e curriculares, foram apresentadas e formalizadas as participações das instituições parceiras, no final do ano lectivo. Nesta reunião preparatória, foi apresentado o projecto, bem como sugestões das escolas acerca de actividades passíveis de serem desenvolvidas com as crianças, e ainda, a calendarização dos momentos de formação, de acordo com a disponibilidade de todos os parceiros envolvidos. Foi, ainda, enviada uma circular a todas as instituições seleccionadas, mediante a qual se procedeu a uma pré-inscrição no projecto proposto. Ainda nesta reunião, as instituições tiveram acesso a material de divulgação do projecto, constituído por uma cópia do projecto, bem como folhetos informativos e um cd-rom com documentos de trabalho sobre a temática considerados essenciais para leituras e reflexões posteriores.

Como certamente se compreenderá, a apresentação de uma calendarização mais detalhada resultou de uma negociação posterior a um primeiro momento de reflexão e formação, dado que o envolvimento de todos os parceiros implicou necessariamente um projecto em construção.

Foi possível, com estes profissionais, desenhar um conjunto de actividades de divulgação dos Direitos das Crianças e criar espaços que permitiram às crianças um grau de participação efectivo ao nível da vida escolar. Estes momentos foram pensados no âmbito de actividades lectivas bem como actividades extra-lectivas, incorporadas no projecto e desenvolvidas quer com crianças quer com professores, das quais damos conta adiante, ao apresentar um conjunto de actividades que foram realizadas pelos docentes parceiros.

Foi nosso propósito contribuir com a promoção de espaços para a produção académica e científica relativa aos Direitos da Criança, comprometendo-nos a divulgar a Convenção, sensibilizar para uma melhor compreensão do seu conteúdo e, sobretudo, procurar conhecer e analisar o discurso das próprias crianças relativamente aos seus direitos e deveres.

Por outras palavras, como grandes objectivos, o projecto encerrou os seguintes: a) promover uma sensibilização junto dos agentes educativos, informando sobre os aspectos pedagógicos, jurídicos, psicológicos e sociais sobre os quais versa a CDC; b) promover uma participação activa e consciente por parte daqueles que decidem trabalhar pela efectiva e necessária mudança de comportamento com relação à criança; c) intervir e actuar produzindo acção, materiais, investigação e novos saberes para que o conceito de Criança como Sujeito de Direitos seja efectivo; d) contribuir com a promoção de espaços para a produção académica e científica relativa aos Direitos da Criança, comprometendo-se a divulgar a Convenção; e) sensibilizar para uma melhor compreensão do seu conteúdo; f) conhecer e analisar o discurso das próprias crianças relativamente aos seus direitos e deveres; g) fomentar a inovação curricular mediante a produção e publicação de textos originais; h) criar materiais pedagógicos; i) fomentar a criatividade pedagógica; j) acompanhar o desenvolvimento da proposta nas escolas; l) orientar, assistir e supervisionar as actividades pedagógicas.

No momento preparatório do Projecto, os docentes participaram na ESEPF em sessões de formação que abordaram o tema dos Direitos da Criança a partir de diferentes perspectivas, seguidas de discussão e reflexão no âmbito das actividades a desenvolver com as crianças. Numa sessão posterior, foi trabalhada com os participantes uma grelha analítica das actividades, tendo em conta dimensões fundamentais dos direitos das crianças e das estratégias pedagógicas mobilizadas pelos docentes nas mesmas (ver documento em anexo).

Os Direitos da Criança

Considerações acerca da infância contemporânea

A visão da infância – e, conseqüentemente, das crianças – sofreu oscilações ao longo dos tempos históricos e sociais que percorre. Neste sentido, a imagem contemporânea da criança, como objecto de protecção e sujeito de direitos e deveres, é recente, e surge fruto daquilo que Prout apelida do “século da criança” (Prout & James, 1998). Uma leitura rápida pela História permite-nos verificar essas mesmas mudanças: da criança demoníaca que era necessário “dominar” e converter num adulto ajustado, à criança romântica, mensageira do Paraíso, as imagens produzidas acerca da infância e das crianças enformaram diferentes maneiras de as ver e, também, de as reconhecer como seres individuais e distintos do adulto.

A História da Infância revela que os historiadores tendem a centrar-se mais na infância enquanto categoria e menos nas vidas e experiências das crianças nos seus mundos quotidianos. Desta forma, as crianças tendem a aparecer na História como colectivo indiferenciado (Hendrick, 2000). Do mesmo modo, o autor conclui que o problema se coloca também ao nível da autoria: as crianças não têm historicamente voz para contestar as visões adultas que sobre ela se produzem. Por isso, quando se procura a voz directa das crianças em fontes históricas, estas raramente aparecem representadas a não ser em situações pontuais (*idem*). Assim, a questão da interpretação das fontes históricas das crianças não se desliga das relações de poder estabelecidas pelos adultos face a elas nem em relação a diferentes períodos históricos que produziram juízos éticos negativos relativamente à infância e às crianças.

Face a estas conclusões, diferentes autores argumentam que o fascínio pela infância é relativamente recente (Heywood, 2001; James, Jenks & Prout, 1998; Hendrick, 2005).

O século XIX será o mais profícuo na produção de diferentes imagens acerca da criança e da infância, com a contribuição de diferentes disciplinas como a psicologia, a sociologia, a psicanálise ou a antropologia. Começa a formar-se um interesse no estudo da criança por si própria e menos como um adulto imperfeito, como havia sido interpretada até então. O século XX, contudo, será o mais intenso na rejeição de ideias anteriormente formuladas sobre a criança, nomeadamente, a ideia da criança natural. A infância é hoje, e cada vez mais, entendida enquanto construto social, assumindo-se que varia de acordo com as sociedades em que se insere, dos tempos históricos,

etc... (Heywood, 2001; James, Jenks & Prout, 1998). Assim, aparece a imagem contemporânea da criança com visibilidade crescente, necessitada de protecção e segurança mas, também, enquanto sujeito de direitos próprios. Por isso mesmo, este é apontado como o “século da criança”, sendo que em nenhuma outra época histórica a ideologia da sociedade centrada na criança foi tão divulgada (Prout & James, 1990).

Uma das faces mais visíveis disto mesmo reflecte-se na CDC (ONU, 1989), nomeadamente, através do alargamento dos direitos tradicionalmente advogados para as crianças – protecção, segurança e provisão – com a inclusão de direitos de participação, concretamente, os de serem ouvidas e consideradas nas decisões que as afectem directamente (Almeida, 2000).

Os Direitos da Criança

Segundo Fernandes (2004), a implementação dos Estados democráticos terá ajudado a constituir a criança enquanto sujeito de direitos específicos. Deste modo, facilmente se percebe que as declarações relativas aos direitos da criança tenham surgido apenas no século passado, através da Sociedade das Nações e, posteriormente, pela ONU.

Como documentos-base encontram-se, então, a Declaração dos Direitos da Criança de 1924 (SDN), considerada demasiado sintética e generalista e sem carácter vinculativo; a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (ONU), mais alargada que a anterior mas, ainda assim, não vinculativa e demasiado generalista, (surgida no rescaldo da Segunda Grande Guerra, altura em que é também redigida a Declaração dos Direitos do Homem); a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 (ONU), já com carácter vinculativo aos Estados que a subscrevem e bastante mais completa que as anteriores.

De facto, uma das características fundamentais da Convenção, segundo Fernandes (2004: 29-30), diz respeito à sua extensão e à criação de Comités específicos de fiscalização relativamente à sua implementação. A obrigatoriedade da sua aplicação constitui, também, uma diferença fundamental em relação às Declarações anteriores.

Centrar-nos-emos mais detalhadamente nesta última, uma vez que não só é a mais recente, como aquela que neste momento serve de fundamentação base aquando da discussão dos Direitos da Criança. Uma das grandes inovações desta Convenção reside, tal como se disse atrás, numa clara afirmação da criança como sujeito de direitos mas, ainda, como portadora de competências de participação, necessariamente adequadas à sua idade e respectivas capacidades. A criança, neste documento, deixa então de ser vista como mero objecto de direitos, particularmente, de protecção, para ser vista de forma mais completa.

A CDC prevê 54 artigos que podem dividir-se em três categorias genéricas: protecção, provisão e participação. Não esquece, ainda, a responsabilidade dos Estados em promover a Convenção junto dos seus habitantes bem como junto de entidades competentes que possam formar as crianças e os adultos no seu espírito. Assim, não só as crianças têm o direito de conhecer os seus direitos, como devem ser capazes de reflectir sobre eles, juntamente com os adultos, os quais deverão assumir, junto delas, o papel de mediadores, participando no seu conhecimento e reflexão.

Incluem-se aqui não apenas os pais e as comunidades onde se inserem as crianças mas, também, e na nossa perspectiva, os professores e educadores que, diariamente, com elas trabalham em instituições educativas e sócio-educativas. O Estado deverá ajudar as instituições educativas na promoção e divulgação dos Direitos da Criança, e certificar-se de que com elas é feito este trabalho ao nível da reflexão e consciencialização dos seus direitos e dos direitos dos outros. Cabe ao Estado, deste modo, a tarefa de “(...) tornar amplamente conhecidos, por meios activos e adequados, os princípios e as disposições da presente Convenção, tanto pelos adultos como pelas crianças” (CDC, art. 42º).

Tal como salienta o relatório da UNICEF (2004), *Study on the impact of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, algumas das medidas respeitantes à implementação da Convenção passam pelo compromisso dos governos e instituições centradas na criança no sentido da sua implementação e ainda, pelo empenhamento da sociedade civil, sem a qual o sucesso da mesma será posto em causa.

Assim, é proclamado no preâmbulo da CDC que “(...) importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e a ser educada no espírito (...) de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (ONU, 1989, preâmbulo). Aos Estados Parte cabe a tarefa de “respeitar e garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças (...) sem discriminação alguma (...)” (ONU, 1989, artº 1º), seja ela baseada na cor, raça, sexo, pertença étnica e religiosa, língua, opinião política ou outra.

Nos artigos 12º e 13º, a CDC reconhece à criança o direito a exprimir-se livremente. Assim, “os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (CDC, art. 12º, nº1). O art. 13º, por sua vez, proclama que “a criança tem direito à

liberdade de expressão”. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (CDC, art. 13º, nº1)

Já nos direitos especificamente relacionados com a educação, o artigo 28º advoga a universalidade do direito à educação enquanto que o artigo 29º se debruça acerca dos objectivos da mesma. Estes artigos serão mais especificamente analisados adiante. Ainda assim, valerá a pena recordar que “a educação deve destinar-se a (...) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (CDC, art. 29º, nº2), transmitindo à criança valores de respeito pelos direitos humanos e pelo meio ambiente.

Finalmente, é reconhecido, de forma inovadora na CDC, o direito da criança ao repouso e ao usufruto de tempos livres e de brincadeira, bem como a participação em actividades culturais, artísticas e lúdicas adequadas à sua idade (CDC, art. 30º).

Acreditamos que este projecto permitiu trabalhar diversos aspectos que apontam para a condição de indignidade em que vivem as crianças de diversas partes do mundo, não somente as naturais de países pobres, mas também aquelas que sofrem o abandono afectivo e são desrespeitadas nos seus direitos básicos de amor, família, lazer (mesmo sendo naturais de contextos economicamente favorecidos).

Neste projecto, comprometemo-nos no desenvolvimento de acções que promovam e defendam os Direitos da Criança e, sobretudo, os direitos à Educação e à participação. A discussão provocou a intervenção, pelo que é preciso continuar a sensibilizar pessoas e instituições para se apresentarem como colaboradoras desse processo de divulgação e defesa dos Direitos da Criança, fazendo valer a Constituição e sobretudo reunindo mais esforços para superar a grande crise de valores pela qual passamos nos dias actuais.

A ESE de Paula Frassinetti contribuiu, deste modo, para a consolidação do respeito pela dignidade de todos, mas principalmente das crianças que, na sua condição de infância e dependência, muitas vezes sofrem a dor da fome, do abandono, do desamor. Sofrem, enfim, pelo não cumprimento de um dos seus direitos básicos e garantidos pela Convenção que é justamente o direito a ter direito a uma vida justa e adequada ao seu desenvolvimento físico, intelectual e afectivo. Assim, todos nós temos o dever de fazer valer à criança os direitos básicos de provisão, protecção e participação em actividades sociais que a preparem para viver em sociedade e exercer a sua cidadania. Acreditamos que uma instituição voltada para a formação de profissionais da educação se consolida na medida em que, para além do desejo de transformar, se propõe intervir e actuar produzindo acção, materiais, investigação e novos saberes para que o conceito de Criança como Sujeito de Direitos deixe de ser uma quimera e se torne uma realidade vivida no quotidiano da família e da escola.

Mais do que constituir-se como um “guia” ou mesmo como um “manual”, os produtos resultantes deste projecto têm como objectivo fundamental a indicação de estratégias e actividades passíveis de serem desenvolvidas com grupos de crianças e seus educadores, em diversos contextos educativos e sócio-educativos. Todo o acto educativo é – ou deverá ser – constituído por uma intenção de crescimento e formação de cidadãos críticos e reflexivos acerca dos mundos em que vivem. As crianças, nesta perspectiva, são entendidas como actores competentes e críticos, cuja voz deve ser escutada e tida em conta nas realidades sociais em que se movimentam (James, Jenks & Prout, 1998; Sarmiento, 2000; 2004), nas quais participam e que ajudam a transformar.

Anexo – Grelha Analítica das Actividades

CENTRO/ESCOLA/INSTITUIÇÃO: _____

PROFESSORES/EDUCADORES: _____

GRUPO: _____

INTERVENÇÃO: _____

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FUNDAMENTAÇÃO DA SESSÃO	DESENVOLVIMENTO / ACTIVIDADES/ DESCRIÇÃO DAS ACÇÕES	RECURSOS	T (Min)	AVALIAÇÃO
Neste ponto, deverão ser indicados os objectivos já especificados no projecto. Os dinamizadores da sessão deverão, assim, seleccionar aqueles que cada actividade trabalha	Neste ponto, os dinamizadores deverão fundamentar, brevemente, a escolha de determinado direito e/ou perspectiva a trabalhar, tendo em conta as realidades onde irão desenvolver o projecto. Outras informações genéricas, por exemplo, acerca dos grupos de crianças poderão ser importantes para a fundamentação das sessões.	Deverá incluir todas as fases de implementação da actividade, desde a preparação, explicação/ motivação, desenvolvimento e síntese/avaliação da actividade. Nela, as estratégias pedagógicas a adoptar com os diferentes grupos e nos diferentes momentos deverão estar explícitas, bem como a inclusão dos diferentes materiais nos diferentes tempos das actividades.	Inclui não apenas material a disponibilizar nas actividades, mas também espaços necessários à sua concretização MATERIAIS FÍSICOS HUMANOS		Aqui deverão ser explicitados que indicadores poderão ser observados à medida que se desenvolve a actividade Interesse Participação Diálogo Capacidade de trabalho de grupo

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO	INDICADORES AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO E REFLEXÃO
Neste ponto constarão as dimensões a ter em linha de conta para avaliação das actividades		Na avaliação da actividade, e para além dos indicadores propostos, deverão ser tidos em conta:
Acções cognitivas (aquisição de conhecimentos)	Criança identifica o direito trabalhado e o seu papel de sujeito nessa construção Consciencializa-se e fundamenta os seus direitos e deveres fundamentais Assume o seu estatuto (epistemológico) e a sua condição (ontológica) de criança Valoriza e assume a diversidade (pessoal e de grupo) como ponto de partida sócio-antropológico	a motivação do grupo de crianças; as estratégias mobilizadas; o alcance dos objectivos propostos no início da sessão
Relação pedagógica	Ambiente favorável às partilhas pessoais e grupais, em diálogo aberto e construtivo (ambiente afectuoso, ao nível da relação pedagógica construída) Colocação das crianças em situação de experiência, construção e valorização de materiais com “significado” Valorização e integração das perspectivas das crianças na dinamização da sessão Educação para o reconhecimento do outro pelas faculdades da empatia e descentração de si	bibliografia utilizada
Ferramentas de sentido	Postulado da auto-estima, auto-confiança e auto e hetero respeito Educação para o reconhecimento mútuo, aliando singularidade (diferença) e a igualdade (semelhança) Criança sujeito de cidadania, emancipada dos vários contextos da sua existência	

Referências bibliográficas

Hammarberg, Thomas (1997), *A school for children with rights. The significance of the United Nations Convention on the Rights of the child for modern education policy*, Florence: Innocenti Lectures.

Lansdown, Gerison (2004), “*La participación y los niños mas pequeños*”, acedido em Maio de 2006, em http://www.bernardvanleer.org/publications/Browse_by_series/publications_results?getSerie=Working%20Papers

ME (2001), *Perfil específico de educadores e professores do 1º ciclo, Decreto-Lei 241/2001*.

ONU (1989), *Convenção dos Direitos da Criança*, Nova Iorque: ONU.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2001), “*A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*” in Leite Garcia, R. (org.) (2002), *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DPA.

Sousa Fernandes, António (2004), “*Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas*” in Formosinho, Júlia Oliveira (coord.) (2004), *A criança na sociedade contemporânea*, Lisboa: Universidade Aberta, 23-61.

Tomás, Catarina; Soares, Natália (2004), *O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa*, comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia, Braga, Universidade do Minho, 12-15 de Maio de 2004, acedido em www.aps.pt, em Maio de 2006.

Alternative Assessment

Rodrigues, Dulce Porto

Professora Mestre de Língua e Literatura Inglesa da Faculdade Frassinetti do Recife
ddporto@globo.com

Abstract

The teaching/learning has changed over the past three decades and assessment musn't be seen as just a means of testing learners' achievement and promotion. This type of evaluation helps students get more involved in their learning and provides teachers with useful information as the basis for instructional plans and pedagogical practices. It is a way of diagnosing the students' strengths and weaknesses so that class procedures are directed to include activities in which students measurable outcomes are collected in a portfolio that include all types of learning/assessment procedures aiming to match the students' cognitive, affective and psychomotor domains, to define objectives, planning, instruction and active participation in the process, deconstructing, constructing and reconstructing knowledge.

Keywords

assessment, process, diagnose, portfolio, knowledge

Resumo

O ensino/aprendizagem tem mudado nas últimas três décadas e também a avaliação que não deve ser vista apenas como uma forma de testar os alunos e promovê-los, mas ajudá-los a se envolver no processo de aprendizagem, e que forneça ao professor informações para o planejamento de instrução e práticas pedagógicas. É um diagnóstico dos pontos fortes e fracos do aluno que direciona a sala de aula para a avaliação através de atividades reunidas em portfólio, incluindo todas as ações do processo ensino/aprendizagem, visando atender às necessidades dos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores do aluno, definir objetivos, planejamento e instrução, o envolvimento do aprendiz em sua aprendizagem e a avaliação, desconstruindo, construindo e reconstruindo o seu conhecimento.

Palavras-chave

avaliação, processo, diagnóstico, portfólio, conhecimento.

Resume

L'enseignement et l'apprentissage a changé au cours des trois dernières décennies et l'évaluation ne devrait pas être considérée simplement comme un moyen de tester les étudiants et les promouvoir, mais de les aider à s'engager dans le processus d'apprentissage et de fournir des informations à l'enseignant pour la planification de pratiques d'enseignement et de l'enseignement. Il s'agit d'un diagnostic des forces et faiblesses de l'élève qui dirige la salle de classe pour l'évaluation à travers des activités regroupées dans le portefeuille, y compris toutes les actions du processus d'enseignement / apprentissage, pour répondre aux besoins du domaine cognitif, affectif et psychomoteur de l'élève, fixer des objectifs, planification et l'enseignement, la participation des étudiants dans la déconstruction, reconstruction et la construction de leurs connaissances.

Entrée lexicale

évaluation, processus, diagnostic, portefeuille, connaissances.

Resumen

La enseñanza/aprendizaje ha cambiado en las últimas tres décadas así como la evaluación que no debe ser mirada solamente como una forma de testar los alumnos y promoverles, sino de ayudarles a involucrarse en el proceso de aprendizaje, y que ofrezca al profesor informaciones para el planeamiento de instrucción y prácticas pedagógicas. Es un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de los alumnos que direcciona el aula para evaluación desde actividades reunidas en portfolio, incluyendo todas las acciones del proceso enseñanza/aprendizaje visando atender a las necesidades de los dominios cognitivos, afectivos y psicomotores del alumno, definir objetivos, planeamiento e instrucción, el desarrollo del aprendiz en su aprendizaje y la evaluación, destruyendo, construyendo y reconstruyendo su conocimiento.

Palabras llave

evaluación, proceso, diagnóstico, portfolio, conocimiento.

Assessment

The literal meaning for assessment comes from Latin root *assidere* that means to sit beside or sit with. Applying this term to educational purposes we can understand assessment as verifying how much of a specific type of knowledge a learner has acquired. It can be understood as observing, describing, collecting, recording, scoring, and interpreting information about a learner. .

The terms testing, examination, measurement, assessment and evaluation may seem similar and confusing, but when we think of education these terms get specific meanings for those who are involved in a teaching/learning process no matter the type of knowledge underlying the target process.

To be more specific, while we define testing as measuring a sample of knowledge, for example, we can define assessment or evaluation as the process of attaching value judgments to performance. So, assessment or evaluation is a much more comprehensive and inclusive term than measurement or testing. Researchers such as Jack C. Richards and Willy A. Renandya (*Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 2002, p.335), have brought to discussion important aspects authentic or alternative assessment, as it is known, involves asserting that, "In recent years, there has been a growing interest in the application of assessment procedures that are radically different from traditional forms of assessment."

In this sense, alternative assessment is seen as part of the teaching/learning process instead of being considered as an instrument for measuring achievement. It involves not only well planned instruction, but also intense participation of students in their own learning process.

Assessment may indicate how well individuals have performed in the sense of educational goals as well as weaknesses, their needs in terms of knowledge concerning the target subject. It may indicate that educational objectives must be reviewed and/or if the leaning experiences need to be modified so that the educational goals may be reached. It should also provide a motivational component for student learning as well as food for thought concerning reflective teaching.

Thus, the assessment of student learning requires the use of a number of techniques for measuring student achievement and it goes beyond just using a set of procedures. It is a process that begins with the identification of learning goals and ends with a judgment concerning the extent to which those goals have been attained. Assessment has to be focused on well defined and valid objectives with some definite and desired outcomes in view. It is not simply giving students tests and assigning them grades. That's why Gronlund (2006, p. vii), agrees that...

Assessment of Student Achievement emphasizes the principles and practices of achievement assessment that contribute to more effective classroom instruction and improved student learning.

Since learning must be the main goal of education, evaluation or assessment must be, before anything else, used for learning even though it has, above all in our educational system, the purpose of summative assessment, the evaluation of knowledge achievement. Summative assessment focus mainly on a final measure of what was taught during a specific period of time, teaching/learning unit or a complete course and it is in the form of written exams.

In a more traditional view of the teaching/learning process assessment is also seen as formative which plays the role of assessing learners during instruction in a broader way, focusing on both formal and informal aspects concerning the learning process.

In this sense, assessment must be linked with instruction so that the teacher can change the focus of the curriculum or the emphasis he/she is giving to certain curriculum content or lesson elements when necessary, and it must be taken as an important role in the teaching/learning process since it may motivate and direct learning. Students, in general, need and take advantage of their learning feedback .

Most important, alternative assessment provides alternatives to traditional testing in that it (a) does not intrude on regular classroom activities; (b) reflects the curriculum that is actually being implemented in the classroom; (c) provides information on the strengths and weaknesses of each individual student; (d) provides multiple indices that can be used to gauge student progress; and (e) is more multiculturally sensitive and free of norm, linguistic, and cultural biases found in traditional testing. (ANA HUERTA-MACÍAS, apud JACK C. RICHARDS/ WILLY A. RENANDYA, 2002, p. 339)

Diagnostic Assessment

With a view to development, the teacher must adopt assessment procedures that may work as tools that may be used not only as achievement measure, but mainly to increase learning opportunities. In this sense, to help progress occur, the identification of learning needs is necessary at the beginning of the teaching-learning cycle – diagnostic assessment.

This type of assessment will provide the teacher with an understanding of the prior knowledge and skills a student brings to the classroom the same way it provides the teacher with some information concerning a student’s strengths and weaknesses. Effective diagnostic assessment improves learning and teaching. It involves basically the basic four components of assessment - articulation of purposes for assessing, identifying and collecting relevant information, analyzing and interpreting information and then making decisions.

Diagnostic assessment aims especially at identifying learners’ strengths and weaknesses so that teachers can adjust instruction and curriculum in the sense of achieving the defined goals. It may engage students with mechanisms that increase class participation conducive to positive outcomes. Hence formative assessment may provide teachers with plenty of information that may show to what extent students have achieved the intended outcome. H. Jerome Frieberg and Amy Driscoll(2005, p. 425), say that...

Using both formal and informal diagnostic assessments in your planning process will give you a complete picture of student readiness and interest for your teaching. Diagnosis doesn’t have to stop once plans are complete. Effective teachers continue to diagnose student understanding and interest throughout each lesson or unit of teaching. This ongoing assessment during teaching is called formative assessment.

Learners should experience this initial assessment as a positive and motivating experience, taking into consideration that they need to be aware of their existing weakness so that they can set goals for their own development. As to the teacher, he/she must determine what program plans and/or modifications are required to meet the needs of individuals or groups of students.

Taking into account learners’ strengths and weaknesses it becomes easier for the teacher to modify course or develop a curriculum that may provide equal opportunities for all in the learning process. In doing so, the teacher will be able to determine which teaching strategies, not only assessing procedures, will be more conducive to successful outcomes. Yet Amy Driscoll (2006, p.5) when talking about the outcomes of the teaching/learning process says “The connection between assessment and pedagogy and curriculum reduced the original resistance and strengthened the engagement.”

Towards a New Paradigm

The traditional view of evaluating has changing the same way the approaches to teaching have mainly from the late 1990s to the present days. In this sense a new paradigm has placed the old format when pencil and paper had their role. Instead of just assessing student achievement of learning at the present there is a new perception – assessment for learning. Thus, the main objective of assessment turned from measuring, classifying to integrating planning and instruction towards the desired outcome – learning.

Taking learning as the goal of teaching formative and summative assessments gave room to alternative assessment which may cover all forms of assessment depending on the objective set along the teaching/learning process.

Alternative assessment requires from both teacher and students reflective attitude conducive towards more challenging, varied tasks that have as the main aim to assess performance of the target knowledge. Even though both formative and summative assessments may be used to inform teachers as well students about the effectiveness of the teaching/learning process, alternative assessment is much more student-centred allowing more realistic adjustments that may help teachers and students achieve their goals - assessment of learning and assessment for learning as well.

Portfolio Assessment

In the sense of putting together curriculum, instruction, learning and assessment in a more effective way, a combination of procedures and instruments may show their efficacy in terms of effective learning – portfolio assessment.

Portfolio assessment is a collection of student work that show how much they have achieved tasks along a certain period. The portfolio is viewed as a comprehensive assessment procedure of a student's overall achievement. It provides the students with an opportunity to participate in their assessment process and to reflect on what they have learned. It also provides evidence of learner effort and helps students become more autonomous and can foster their reflective capacity and help them to self monitor their own learning as well. It has clear validity besides all mentioned benefits.

An effective approach to using portfolio assessment must contemplate both formal and informal assessment techniques, focus on both the processes and products of learning. It also must seek to understand student development in the cognitive, metacognitive, and affective domains and must contain both academic and informal development of the student concerning the target type of knowledge as well.

A portfolio is a collection of student work that has been selected and organized to show student learning progress (developmental portfolio) or to show samples of the student's best work (showcase portfolio). A common practice is to use the developmental portfolio throughout an instructional program and the showcase portfolio at the end. (GRONLUND, 2006, p. 156)

All kinds of educational assessment must be student-centered since the objective of teaching is the learner. In this sense, a portfolio meets this characteristic and provides a more accurate range of information about the student's development. To do so a variety of activities and tasks must be assigned to cover all areas of specific types of knowledge. To accomplish that students play an important role and the teacher must make them aware of their responsibility in the learning process what makes students step forward as independent learners. Alternative assessment be motivating since students always receive feedback about their learning, informing them about their development. According to Freiberg and Driscoll (2005, P.427, apud CHAPPUIS & STIGGINS, 2002, p. 42) "Assessment can be a powerful learning tool that promotes and supports learning and has the potential to motivate students."

Bloom's Taxonomy as it Applies to the Assessment Options for Cognitive Domain, Affective Domain and Psychomotor Domain – a basis for the new paradigm

Each evaluation or assessment procedure of an individual or group must be based on certain well defined and valid objectives with some definite and desired outcomes in view. In this sense, a very forward step in providing a framework for identifying and preparing instructional objectives, instructional activities and assessment methods happened with the publication of Benjamin Bloom's Taxonomy of Learning Domains – Cognitive, Affective and Psychomotor (1956).

Bloom believed that education should focus on the mastery of subjects and the promotion of higher forms of thinking than just transferring facts. He argued that most teaching tends to be focused on fact-transfer and information recall. Bloom's Taxonomy describes a three-domain structure which explain knowledge, attitude and skills structure of learning concerning method and evaluation. According to Mary Forehand (Bloom's Taxonomy Original and Revised in Emerging perspectives on learning, teaching and technology, 2005, p.3)...

Bloom's Taxonomy is a multi-tiered model of classifying thinking according to six cognitive levels of complexity. Throughout the years, the levels have often been depicted as a stairway, leading many teachers to encourage their students to "climb to a higher (level of) thought."

Bloom's Taxonomy provides an excellent structure for planning, designing, assessing and evaluating learning effectiveness. It explains how a piece of new knowledge combines with the existing ones and results something newer. It goes from deconstruction to reconstruction of knowledge. In Bloom's view, a domain can be understood as a category and the three domains or categories. These domains encompass the following concepts:

Cognitive Domain – intellectual capability – knowledge or “think”

Affective Domain – feelings, emotions and behavior – attitude or “feel”

Psychomotor Domain – manual and physical skills – skills or “do”

To be effective all three domains must be in close harmony, but each category must be mastered before progressing to the next. The learner should benefit from development of knowledge and intellect – Cognitive Domain, attitude and beliefs – Affective Domain, and the ability to put physical and bodily skills into effect – to act – Psychomotor Domain. Each of the domains has a detailed structure as follows.

The Cognitive Domain

Knowledge - recall or organize information

1. Comprehension – understand meaning, restate data in one's own words, interpret
2. Application – use or apply knowledge, put theory into practice, use knowledge in response to real circumstances
3. Analysis – interpret elements, organizational principles, structure, construction, internal relationships – quality, reliability of individual components
4. Synthesis – develop new unique structures, systems, models, approaches, ideas – creative thinking, operations
5. Evaluation – assess effectiveness of whole concepts, in relation to values, outputs, efficacy, viability – critical thinking, strategic comparison and review – judgement relating to external criteria

The Affective Domain

1. Receive – open to experience, willing to hear
2. Respond – react and participate actively
3. Value – attach values and express personal opinion
4. Organize or Conceptualize values – reconcile internal conflicts – develop value system
5. Internalize or characterize values – adopt belief system and philosophy

The Psychomotor Domain

1. Imitation – copy action of another – observe and replicate
2. Manipulation – reproduce activity from instruction or memory
3. Precision – execute skill reliably, independent of help
4. Articulation – adapt and integrate expertise to satisfy a non-standard objective
5. Naturalization – automated, unconscious mastery and related skills at strategic level

Observing that Bloom's Taxonomy has stood the test of time Forehand(2005,p.3), says that...

Due to its long history and popularity, it has been condensed, expanded, and reinterpreted in a variety of ways. Research findings have led to the discovery of a veritable smorgasbord of interpretations and applications falling on a continuum ranging from tight overviews to expanded explanations. Nonetheless, one recent revision (designed by one of the co-editors of the original taxonomy along with a former Bloom student) merits particular attention.

In summary, Bloom's Taxonomy provides an excellent structure for planning, designing, assessing and evaluating teaching and learning effectiveness. Bloom's framework for learning takes into account what should be taught and how and its objectives define and classify the expected learning in terms of observable student behavior.

The Taxonomy can help teachers select instructional activities that can best achieve objectives. It also helps teachers shift their focus from the activities themselves to the intended learning outcomes of these activities as well as to open up possibilities for all aspects in instruction – from variety of methods and activities to program or syllabus and assessment. According to Bloom, the main concern must be not what students are doing during an activity, but what they are learning from it.

Thus, in Bloom's point of view, the instructional objectives describe the intended learning product and the instructional activities are designed to provide the relevant learning, and the assessment instruments provide evidence of the extent to which the intended learning outcomes have been achieved.

Teaching and Assessment Challenges – the new paradigm

Therefore, taking into consideration that the teaching/learning process must consider above all learners' needs and their cognitive, affective and psychomotor domains, teachers and schools must focus their work on practices that have as a starting point the developing of a curriculum that praises mainly these aspects acquiring knowledge involves. Teachers and schools must make use of procedures that integrate instruction with a system of integrated assessment that collect multiple evidences of the learners' knowledge through socio-constructivist approaches and pedagogies which encompass a close relation between instruction, learning and assessment itself.

These approaches cannot leave aside the understanding of that the diagnostic assessment must be valued and done before anything else concerning the actions to be taken, so that the desired outcome may happen entirely from all types of learners with different needs and purposes since the learners' previous knowledge is taken into consideration.

There is also potential for improved goal development and a refocusing of individualized plans on curriculum and instruction, for increased use of instructional accommodations, for better use of classroom time, for increased use of alternative assessment, and for more meaningful grades, certificates, and promotion. (FREIBERG and DRISCOLL, 2005, p. 446)

Therefore, classroom procedures used by teachers must be inclusive, providing students with plenty of opportunities to enhance their confidence and autonomy conducive to performing the target knowledge effectively and appropriately in order to make them feel they are meeting their objectives, among them, being assessed and getting promoted. The same way concerning the developing of their thinking ability, thinking critically about the object of learning as pointed out by Edgar Morin (1999, p.11), "Learning about learning, which includes integrating the learner into his knowledge, should be recognized by educators as a basic principle and permanent necessity."

Finally, to move from traditional assessment procedures towards a new paradigm that proposes an integrating multi-focused teaching/learning process. This process in which learners are active participants' attention must be drawn by teachers in the sense of observing how students develop the new knowledge, how they connect the old and the knowledge. Instruction must contemplate all types of learners relying on the various dimensions of individual mental ability to operate effectively in life.

References

- BLOOM, Benjamin S. & KRATHWOL D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans Green.
- BROWN, H. Douglas. (1998). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents.
- BROWN, H. Douglas. (1997). *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall, Inc.
- DRISCOLL, Amy. (2007). *Developing outcomes-based assessment for learner-centred education: a faculty introduction*. USA: Stylus Publishing, LLC.
- FOREHAND, Mary. (2005). *Bloom 's Taxonomy Original and Revised in Emerging perspectives on learning, teaching and technology*.
http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy#What_is_Bloom.27s_Taxonomy.3F
- FREIBERG, H. Jerome/DRISCOLL, Amy. (2005) *Universal Teaching Strategies*. USA: Pearson Education, Inc.
- GRONLUND, Norman E. (2006) *Assessment of Student Achievement*. USA: Pearson Education, Inc.
- HARMER, Jeremy. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education.
- KRASHEN, Stephen. (1983) *The Natural Approach*. Great Britain: Redwood Burn Limited.
- MORIN, Edgar. (1999) *Seven complex lessons in education for the future*. France: UNESCO.

A Sexualidade na Deficiência Mental

Almeida, Paula Alexandra de Pinho Ferreira Pinto Camelo

Pós – Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Professora de Educação Especial – Agrupamento de Escolas de Penafiel Sul
paulaalmeida1969@hotmail.com

Resumo

A questão da sexualidade na deficiência mental é pouco discutida e permeada de preconceitos, mitos e tabus. As pessoas com deficiência mental possuem conhecimentos precários a respeito da sua sexualidade, experiências limitadas e são, muitas vezes, privadas de um acesso efectivo a uma educação sexual adequada. O objectivo deste artigo é perceber quais são os conhecimentos, necessidades e sentimentos de pessoas com deficiência mental, diante da sua sexualidade. Da análise qualitativa dos dados das entrevistas realizadas a alunos com deficiência mental concluímos que os seus conhecimentos em matéria de sexualidade são insuficientes e incorrectos. Por esta razão apresentamos uma proposta de um programa de Educação Sexual para ser implementado no ensino regular a alunos com Deficiência Mental.

Palavras Chave

sexualidade, deficiência mental, educação sexual.

Abstract

The issue of sexuality in the mental retardation is rarely discussed and full of prejudices, myths and taboos. People with intellectual disabilities have poor knowledge about their sexuality, limited experience and are often deprived of effective access to adequate sex education. The aim of this paper is to understand what are the knowledge, needs and feelings of people with mental disability towards their sexuality. The qualitative analysis of data from interviews with students with mental Disability concluded that their knowledge in matters of sexuality is inadequate and inaccurate. For this reason we present a proposal of a sexual education program to be implemented in regular education for students with intellectual disabilities.

Keywords

sexuality, mental disability, sexual education.

Resumé

La Sexualité dans la déficience mentale

La question de la sexualité dans la déficience mentale est peu discutée et lourde de préjugés, mythes et tabous. Les personnes ayant une déficience mentale ont une mauvaise connaissance de leur sexualité, des expériences limitées et sont souvent privés d'un accès effectif à une éducation sexuelle appropriée. Le but de cette étude est de comprendre quelles sont les connaissances, les besoins et sentiments des personnes handicapées mentales en face de sa sexualité. De l'analyse qualitative des données provenant d'entrevues avec des élèves ayant une déficience mentale, nous avons conclu que leurs connaissances en matière de sexualité sont insuffisantes et inexactes. Pour cette raison, nous proposons un programme d'éducation sexuelle à mettre en œuvre dans l'enseignement ordinaire pour les étudiants ayant une déficience mentale.

Introdução

A sexualidade é um dos aspectos essenciais para o equilíbrio psicossomático e o desenvolvimento integral do ser humano. No caso da sexualidade das pessoas com deficiência mental, o preconceito e a discriminação colaboram para uma perspectiva de que a pessoa com deficiência não tem direito a exercer a sua sexualidade porque não é capaz.

[...] Não existe um reconhecimento dos direitos de manifestação da sexualidade das pessoas com deficiência mental, sendo-lhes dadas poucas possibilidades de compreender as emoções despertadas por ela, conseqüentemente, dificultando a exploração da sua curiosidade sexual" (Bastos, Deslandes, 2005:393).

Os jovens com deficiência mental raramente são ouvidos a respeito dos seus anseios, desejos, dúvidas e experiências em relação à vida afectiva e sexual. Verifica-se, igualmente, que possuem conhecimentos precários a respeito da sua sexualidade, pois não lhes é fornecida educação sexual suficiente e ajustada.

Sendo assim, para que a pessoa com deficiência mental aprenda a lidar com a sua sexualidade, de forma adequada e responsável, faz-se necessária a criação e implementação de programas de educação sexual, em contexto escolar, adequados às suas características, necessidades e condições de vida.

1. Fisiologia da Deficiência Mental

A sexualidade da pessoa com deficiência mental, a não ser nos casos neurologicamente mais prejudicados, não é qualitativamente diferente das demais. Gherpelli afirma que:

[...] As estruturas límbicas do sistema nervoso são preservadas no deficiente mental e a sua conformação anatómica e os processos fisiológicos, bem como o desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e secundários, a produção hormonal masculina e feminina, a menarca (primeira menstruação) ou a semarca (primeira ejaculação), além dos impulsos biológicos, acontecem como em qualquer ser humano (Moraes, 2006:37).

Vários autores, entre os quais, Buscaglia (1997), Glat (1992), Maia (2001) e Pinel (1993) defendem que as pessoas com deficiência têm um desenvolvimento sexual dentro da normalidade, e que, conseqüentemente, ninguém se torna assexuado em função de uma incapacidade física, sensorial ou mental (citado por Maia & Aranha, 2005:103).

2. Factores que condicionam a vivência da sexualidade das pessoas com deficiência mental

Vários estudos indicam que as maiores dificuldades para as pessoas com deficiência mental viverem a sua sexualidade não são de ordem biológica, mas sim, adaptativa. A grande diferença da sexualidade entre pessoas, com ou sem deficiência mental, decorre da diferença de condições cognitivas e adaptativas que determinam a capacidade do indivíduo para assimilar, compreender e elaborar códigos para o ajustamento social e emocional do seu comportamento sexual.

Os aspectos relacionados com a sexualidade na deficiência mental trazem preocupações aos pais e à sociedade sendo, frequentemente, traduzidas por atitudes repressivas e discriminatórias, que impedem um desenvolvimento mais pleno do indivíduo.

As pessoas com deficiência mental têm dificuldade em aceder a contextos normalizados: vivem segregadas, em isolamento familiar ou institucional, sendo afastadas de outros grupos sociais. O que para a família e para a escola pode representar protecção, para os deficientes que ficam privados do contacto social, cria uma dificuldade acrescida no processo de crescimento interpessoal, impedindo uma correcta socialização, no sentido de compreender o que é um comportamento socialmente adequado. Como não têm a oportunidade de relacionar-se com os pares em situações normalizadas, as condições de socialização e, sobretudo, no aspecto psico-sexual, são carenciais.

Verifica-se, igualmente, uma ausência de espaços e tempos privados, íntimos, nos quais o deficiente mental possa ter determinadas condutas sexuais, auto eróticas ou relações com outras pessoas. As pessoas com deficiência mental raramente têm momentos de privacidade: são sempre acompanhadas, vigiadas o que torna difícil a construção e a compreensão do sentido dos conceitos de público e privado.

Outra situação que condiciona a vivência da sexualidade destas pessoas é a negação de uma educação sexual. Devido a preconceitos e medos, pais e professores não informam adequadamente as pessoas com deficiência mental sobre este tema, recebendo estes, unicamente, mensagens negativas sobre a sexualidade (Albuquerque, 2007:75).

Falar da sexualidade na deficiência mental exige que se questionem ideias preconcebidas e comportamentos construídos socialmente. Existem um conjunto de mitos e crenças que condicionam a visão que temos da pessoa com deficiência mental e a forma como a informação sobre a sexualidade lhes é transmitida. Desta forma, analisaremos alguns deles:

a. As pessoas com deficiência mental apresentam um desenvolvimento sexual, desejos e necessidades afectivas diferentes das pessoas normais.

Como já foi referido anteriormente, à deficiência intelectual não corresponde um deficit sexual. Os maiores problemas que podem acontecer não estão na sexualidade em si, mas na forma como a pessoa com deficiência mental aprende a lidar com a sua sexualidade e a expressá-la e que derivam dos deficits perceptivos, discriminativos e cognitivos que dificultam a acção do indivíduo no meio social (Pinheiro, 2004:200). A falta de

maturidade emocional ou a dificuldade para compreender o significado das relações interpessoais não estão ligadas à deficiência mental, mas directamente relacionadas com a história educativa e afectiva (Amor Pan, 1997:118).

b. A deficiência mental é de carácter hereditário.

Estudos científicos mais recentes desautorizam a teoria, defendida em 1933, por Pintner de que a deficiência mental é de carácter hereditário (Amor Pan, 1997:68-69). Estes dados recentes indicam que a descendência de pessoas com deficiência mental não tem um alto risco de padecer desta patologia.

As pessoas com deficiência mental têm uma sexualidade exacerbada, “Hipersexuada”.

Maia e Aranha (2005), numa pesquisa realizada com 40 professores de alunos com deficiência, *descobriram que as manifestações relatadas pelos professores não correspondem às concepções a respeito da sexualidade do deficiente como exagerada ou prematura. Não foram relatados pelos professores comportamentos sexuais grotescos ou aberrantes* (citado por Luiz, E.C., Kubo, O.M., 2007:222).

c. As pessoas com deficiência mental são assexuadas: carecem de desejos e de necessidades no terreno da sexualidade.

A este respeito, Glat (1992: 66) refere que as pessoas ditas excepcionais, *não são necessariamente excepcionais nos seus impulsos e desejos sexuais. Elas têm necessidades normais, experiências normais e emoções humanas normais*. A sua inibição sexual não é fruto de uma disfunção intrínseca mas resulta da falta de condições para um desenvolvimento de uma sexualidade saudável.

A sexualidade precisa de ser entendida numa abordagem mais ampla, como atributo de todo o ser humano e que, por esta razão, é parte integrante das relações que este estabelece consigo mesmo e com os outros.

[...] A sexualidade, quando inserida nas circunstâncias de vida de uma pessoa, participa do seu processo de desenvolvimento e é um instrumento que propicia experiências indispensáveis ao crescimento pessoal, à autonomia e ao desenvolvimento da individualidade (Moraes, 2006: 20)

A sexualidade aparece mais como uma experiência pessoal, fundamental na construção da identidade do sujeito, ela é, segundo a Organização Mundial de Saúde:

[...] uma energia que nos motiva para encontrar amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, acções e interacções e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (citado por Pereira, 2006: 15).

Neste sentido, a educação sexual deve ser entendida como um processo através do qual se transmitem conhecimentos relativos ao corpo e ao seu desenvolvimento, se promovem atitudes positivas e comportamentos responsáveis e se ajuda a pessoa a escolher o seu caminho, de uma forma informada e consciente.

No seu início, a ideia da educação sexual surgiu como uma reacção ao conservadorismo moral e ao silêncio a que as questões sexuais estavam votadas no Modelo Moral. Com o surgimento da SIDA implementou-se um Modelo Preventivo no qual a educação sexual era olhada numa perspectiva de saúde, como um factor de prevenção das doenças. Contudo, este modelo mostrou-se insuficiente no que concerne à transmissão de componentes emocionais e relacionais da sexualidade.

Neste sentido, requeria-se um modelo de educação sexual integral que englobasse várias vertentes: uma vertente biológica, uma vertente psicológica e, finalmente, a vertente social que englobasse as discussões sobre valores e atitudes e os modelos morais (Ramos, 2005: 51).

Na nossa opinião, este Modelo de Desenvolvimento Pessoal é o mais adequado à educação sexual de pessoas com deficiência mental. A Educação sexual destas pessoas deve, assim, apoiar-se numa concepção ampla da sexualidade, que faça justiça ao ser humano, na sua globalidade, entendida em termos de relação (Amor Pan, 1997: 306).

3. A educação sexual de pessoas com deficiência mental

Diversos estudos (Pinheiro, 1996; Wolf e Zarfes, 1982; Heshusius 1982; Abramson e cols., 1988) demonstram que as pessoas com deficiência mental não recebem uma educação adequada e apropriada às suas dificuldades cognitivas o que impede o desenvolvimento de uma sexualidade plena e harmoniosa (citado por Pinheiro, 2004: 201-202). Não lhes sendo proporcionada esta educação, a pessoa com deficiência mental nem sempre expressa e entende a sua sexualidade de modo adequado às normas e contextos sociais em que está inserida. Concordamos plenamente com Amor Pan, quando diz que: *não se podem exigir condutas apropriadas se não se proporcionarem os indispensáveis referentes, através de um processo educativo pertinente* (1997: 304).

Tanto um estudo de Brantlinger, como outro de Abramson e cols. (citado por Pinheiro, 2004: 201-202) revelam que a maioria dos pais preferem que os seus filhos não recebam educação sexual pois acreditam que esta irá estimular o despertar da sexualidade.

Junto aos próprios indivíduos com deficiência, encontramos as pesquisas de Glat (1992: 68-70) abrangendo deficientes mentais leves e moderados. Esta autora constata a precariedade de conhecimentos das pessoas com deficiência mental a respeito de aspectos essenciais da sexualidade. Quanto à educação sexual verificou que, apenas 30% obtinham informações sobre sexo com a família, 18% com profissionais que trabalham com eles e os restantes obtinham-nas na rua, com colegas ou através dos meios de comunicação.

A falta de informação limita a possibilidade de desenvolverem as suas potencialidades e realizarem a sua integração social. As pessoas com deficiência mental devem aprender a reconhecer a sua individualidade, compreender o comportamento social, conhecer a sua própria vulnerabilidade e, essencialmente, saber escolher, decidir e desenvolver a sua sexualidade. Tal não se pode fazer com uma atitude de infantilização e isolamento social. É, por isso, pertinente que a educação sexual deva ser considerada parte do processo de educação global da pessoa com deficiência mental, como para qualquer pessoa, com metodologia adequada à sua capacidade cognitiva e faixa etária. Uma educação sexual, bem orientada, pode diminuir os riscos de exploração e de abuso sexual, diminuir comportamentos socialmente inaceitáveis, assim como prevenir uma gravidez indesejada e melhorar os conhecimentos sobre as doenças sexualmente transmissíveis.

4. O papel da família

Aos pais incumbe o direito mas, principalmente o dever de proporcionar a adequada educação sexual aos seus filhos. A família é o lugar onde se forma a consciência moral da criança e se transmitem os valores primordiais sobre a vida sexual. Sendo as pessoas com deficiência mental muito dependentes dos progenitores, a família funciona como modelo de conduta que transmite valores e conhecimentos sobre a sexualidade.

Mas, muitos pais sentem-se confusos perante esta problemática e perante a responsabilidade da educação sexual de uma pessoa com deficiência mental. Por outro lado, as famílias têm dificuldades em encarar os filhos como seres sexuados, e têm uma atitude de negação da sua capacidade para “entender estas coisas” e medo que a educação sexual provoque o desenvolvimento da sua sexualidade (Marques, A. M., 2005:62). A família necessita, assim, de apoios profissionais, e de um apoio solidário da sociedade em geral, para fazer face à sua tarefa educativa. É aqui que entra a escola, quando deve assumir um papel complementar de apoio à educação das pessoas com deficiência mental.

5. A Educação Sexual em contexto escolar

[...] poderíamos apontar como grande objectivo da Educação Sexual escolar o de contribuir (ainda que parcialmente) para uma vivência mais informada, mais gratificante e mais autónoma, logo, mais responsável da sexualidade (Frade et al, 2001: 19).

É, sobretudo, no domínio dos conhecimentos que a escola poderá ter um papel importante, quando comparada aos outros agentes de socialização como a família, os amigos ou os media. Contrariamente a estes, a escola tende a promover uma aprendizagem de forma articulada e com um sentido lógico. Por outro lado, a escola, por ser um espaço de ensino formal e de saberes interdisciplinares, é capaz de transmitir conhecimentos técnicos e científicos que, muitas vezes, as famílias não podem promover devido à deficiente preparação e dificuldades de comunicação dos progenitores.

Relativamente à educação sexual em contexto escolar, a política educativa tem sido pautada por abundante legislação e documentos oficiais que suportam e permitem a operacionalização de uma intervenção formal, nas escolas, em todos os graus de ensino. Contudo, na prática, verificou-se uma grande incapacidade das escolas para responderem adequadamente a estas propostas de educação sexual.

O diploma, recentemente aprovado, que torna obrigatória a educação sexual em contexto escolar (Lei nº 60/2009), define as finalidades da educação sexual, os conteúdos curriculares para os diferentes níveis de ensino e a respectiva carga horária e, enquadra a educação sexual no âmbito da educação para a saúde, nas áreas curriculares não disciplinares, sendo, esta, também transversal ao currículo. Com a implementação desta legislação espera-se que, finalmente, a educação sexual disponibilizada nas escolas seja de qualidade.

Note-se que a educação sexual, definida nos normativos legais analisados, restringe-se aos alunos que usufruem de um currículo comum. Contudo, interrogamo-nos sobre a educação sexual que é proporcionada a pessoas com deficiência mental abrangidas por um currículo específico individual (currículo funcional), ao abrigo do artigo 21º

do Decreto-lei nº 3/2008. Como esta medida educativa pressupõe alterações significativas no currículo comum, o mais provável é que estes alunos não frequentem algumas das disciplinas deste currículo, ficando, assim, privados da possibilidade de usufruírem da educação sexual que é proporcionada aos restantes alunos.

Os poucos programas que se conhecem sobre a educação sexual de pessoas com deficiência mental foram elaborados para instituições que recebem pessoas com deficiência; é o caso do Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos portadores de Deficiência Mental elaborado para o Centro Sócio-Educativo da APPACDM de Setúbal (APF, 2005: 78-114) e do programa elaborado por Loureiro, para Jovens com Deficiência Mental e publicado pelo Secretariado Nacional de Reabilitação. Várias experiências de educação sexual, com jovens e adultos deficientes mentais, têm sido feitas em diversas instituições como a APPC - Lisboa, a CERCIIV e o Centro de Educação de Crianças Deficientes - Mira Sintra com o objectivo de dotar estas pessoas com conhecimentos e aptidões ao nível da sexualidade (APF, 1995: 121 -148).

Quanto ao ensino regular não se conhecem programas ou relatos de experiências de educação sexual realizados com alunos deficientes mentais. Seria interessante saber o que cada escola tem vindo a implementar nesta área: quais os conteúdos, metodologias e actividades.

Nesta perspectiva, este artigo surge no âmbito da realização de um trabalho académico cuja abordagem empírica teve por objectivo investigar e obter dados sobre os conhecimentos, as necessidades e sentimentos de pessoas com deficiência mental relativamente à vivência da sua sexualidade. Em função das conclusões obtidas, uma segunda vertente do trabalho teve por objectivo a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, em contexto escolar, com vista à educação sexual de pessoas com deficiência mental.

Optamos metodologicamente pelo Estudo de Caso com o objectivo de conseguir uma análise mais aprofundada do objecto em estudo. O instrumento escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada pois permitia uma maior profundidade ao “colher informações íntimas ou de tipo confidencial” (Carmo, Ferreira, 1998: 147).

Sendo o objecto da nossa investigação - a problemática da sexualidade na deficiência mental – optamos por analisar esta questão através da perspectiva da própria pessoa com deficiência mental. Entrevistamos um grupo restrito de jovens com deficiência mental porque estão numa posição privilegiada no sentido de comunicar as suas próprias necessidades, conhecimentos e experiências sobre a realidade que procuramos compreender. Na elaboração do guião de entrevista e na sua realização, teve-se em conta as características cognitivas dos entrevistados, os problemas nos processos de memória a curto e médio prazo, os problemas de compreensão e as dificuldades de conceptualização.

Na realização das entrevistas atendeu-se a questões de carácter ético; a abordagem da temática da sexualidade foi feita com o devido cuidado respeitando a esfera da intimidade de cada uma das pessoas envolvidas; o entrevistador teve uma postura de neutralidade, não emitindo juízos de valor face ao conteúdo das respostas.

O guião da entrevista semi-estruturada foi elaborado com base nas leituras sobre a sexualidade, em geral, e a sexualidade na deficiência mental. McCabe isolou algumas áreas que segundo esta autora, são necessárias abordar, dentro de um programa de Educação Sexual: amizade, namoro e relação sexual; casamento; identificação de partes do corpo; sexo e educação sexual; menstruação; interacção sexual; contracepção; aborto e nascimento; doenças sexualmente transmissíveis; homossexualidade e abuso sexual (citado por Pinheiro, 2004: 203). Em cada uma dessas áreas seriam investigados conhecimentos, experiências, sentimentos/ atitudes e necessidades. As questões propostas na nossa entrevista abordaram nove dimensões que julgamos serem de muita relevância para a prossecução dos objectivos definidos na pesquisa:

- I dimensão: afectividade, emoções e sentimentos;
- II dimensão: sentimentos em relação ao namoro;
- III dimensão: sentimentos em relação ao casamento e maternidade/paternidade;
- IV dimensão: conhecimentos sobre reprodução e funcionamento do corpo;
- V dimensão: conhecimentos sobre contracepção e doenças sexualmente transmissíveis;
- VI dimensão: valores e atitudes quanto a relacionamentos sexuais;
- VII dimensão: percepção sobre autonomia pessoal/ intimidade;
- VIII dimensão: percepção sobre abuso sexual;
- IX dimensão: educação sexual (quem a forneceu, dúvidas e necessidades).

A população - alvo deste estudo foram jovens com deficiência mental que frequentavam a escola pública e que se encontravam ao abrigo do artigo 21º do Decreto - Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, a usufruir de um currículo específico individual. A amostra, embora limitada, mas significativa para os objectivos, foi constituída por três jovens, duas raparigas e um rapaz, com idades diferentes e percursos de vida diferenciados: sujeito A - 15 anos e características de Síndrome Fetal Alcoólico; sujeito B - 13 anos e características físicas e comportamentais típicas da Trissomia 21; sujeito C - 17 anos com diagnóstico de Deficiência Mental. Esta amostra não é de tipo probabilístico, mas foi constituída em função das características específicas que se pretendiam investigar. Neste

caso, obviamente que os resultados não podem ser generalizados à população à qual pertencem, contudo, consideramos que poderão ser obtidas informações preciosas mas que deverão ser utilizadas com as devidas cautelas e reservas (Carmo, Ferreira, 1998: 197).

A entrevista foi realizada, individualmente, pela pesquisadora numa sala reservada para o efeito e com a privacidade necessária, dado o carácter das questões. A pesquisadora guiou-se pelas questões do roteiro de entrevista. Foi necessário, dadas as características dos sujeitos, adaptar o discurso à linguagem compreensível destes jovens para que estes pudessem não só compreender o que lhes era pedido, como serem capazes de verbalizar as suas respostas.

Todas as entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados. Após a transcrição das respostas, foi feita a análise qualitativa das mesmas. Para proceder à análise do conteúdo fizemos agrupamentos temáticos, construímos categorias a partir das quais procuramos compreender e descrever a realidade observada comparando as respostas dadas pelos três sujeitos e analisando-as sob diferentes pontos de vista e referenciais teóricos. Através da análise procurou-se descortinar possíveis semelhanças ou diferenças nos discursos dos três sujeitos a fim de perceber quais são os conhecimentos, as necessidades e sentimentos de pessoas com deficiência mental relativamente à vivência da sua sexualidade.

6. Discussão dos resultados

A análise qualitativa efectuada indicia que os conhecimentos dos sujeitos da pesquisa sobre funções corporais, reprodução, nascimento, Doenças Sexualmente Transmissíveis e métodos anticoncepcionais são limitados e algumas vezes deturpados. De referir que no caso do sujeito B a professora de Educação Especial considera que seria inadequado dar-lhe educação sexual pois esta ainda *não está mentalmente preparada para tal e não seria capaz de assimilar a informação de forma adequada*. A mesma atitude tiveram a mãe e a médica que disseram à jovem que a pílula é uma vitamina para crescer. Isto vem confirmar a tendência para infantilizar estas pessoas, adiando a sua educação, em matéria sexual (Albuquerque, 2007:75). Verificamos, ainda, que as necessidades e sentimentos manifestados, por estes jovens, em relação ao namoro, casamento e paternidade/maternidade parecem ser equivalentes aos esperados para a maioria dos jovens da sua idade, o que vem confirmar o estudo de Glat (1992).

Há também a confirmação da ideia de que estas pessoas têm dificuldade para aceder a contextos normalizados, vivem em maior isolamento e têm dificuldade no contacto social. Analisando as respostas às questões relacionadas com a amizade e os amigos, verifica-se que todos os sujeitos têm relacionamentos afectivos limitados, referindo, todos, o contexto escolar. Para além deste contexto, verifica-se a existência de poucas amizades ou relacionamentos.

Além disso, verifica-se uma ausência de espaços e tempos privados. Os sujeitos B e C continuam dependentes das mães na execução das tarefas relacionadas com a autonomia pessoal, por as mesmas as considerarem incapazes, situação que desagrada a ambas as jovens.

Por fim, os resultados da nossa pesquisa permitem constatar que em contexto escolar são fornecidas algumas informações sobre educação sexual, embora de forma incipiente, mas no contexto familiar predomina uma atitude de silêncio.

É assim, necessário e urgente a criação de programas de educação sexual para estes alunos que frequentem um currículo específico individual. Pelo diálogo que foi estabelecido com estes jovens consegue-se perceber que estes têm plena capacidade para participarem num programa de educação sexual.

7. Programa de educação sexual

No decurso da nossa investigação verificamos que a legislação é omissa e que são inexistentes orientações programáticas do Ministério da Educação sobre a educação sexual de pessoas com deficiência mental. Os alunos que frequentam um currículo específico individual ao abrigo do artigo 21º do Decreto-lei nº 3/ 2008 não têm uma educação sexual adequada. Estando conscientes dos danos que a sua falta pode acarretar para o desenvolvimento e integração das pessoas com deficiência mental, o trabalho empírico teve ainda uma segunda vertente cujo objectivo era a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, em contexto escolar. Por esta razão, a seguir, apresentaremos algumas propostas que poderão servir de guia para a elaboração de um programa de educação sexual para alunos com deficiência mental. As nossas propostas baseiam-se, essencialmente, no programa elaborado por Neves et al (APF, 2005: 79) e por Couwenhoven, Terri (2007) e nalgumas indicações programáticas e metodológicas dadas por Amor Pan (1997) e Marques & Forreta (APF, 2005: 45-58). Estes programas de educação sexual não podem ser esporádicos e pontuais mas devem ser bem estruturados, implicando a intervenção da Educação Especial, de todos os professores que trabalhem com o aluno, numa

perspectiva transversal ao currículo. Todavia não devem ser estruturalmente diferentes dum programa elaborado para o currículo comum devendo partilhar os mesmos princípios e finalidades. Contudo, tendo em conta as particularidades bio-psico-sociais das pessoas com deficiência, existem alguns objectivos específicos para o caso da educação sexual de pessoas com deficiência mental. Importa salientar que os conteúdos programáticos dum programa de educação sexual devem abarcar conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. Na nossa perspectiva, colocar o acento da educação sexual apenas na transmissão de informações é radicalmente insuficiente, pois é impossível transmitir conhecimentos sobre sexualidade sem transmitir valores. Finalmente, os conteúdos propostos num programa de educação sexual devem ser significativos para as pessoas envolvidas, devem estar adaptados às suas necessidades e às suas capacidades de entendimento e devem ser funcionais no seu dia-a-dia.

Sendo assim, e a título exemplificativo, indicamos os seguintes conteúdos e objectivos que devem ser abordados num programa de educação sexual para pessoas com deficiência mental.

Programa de Educação Sexual para Pessoas com Deficiência Mental	
Conteúdos	Objectivos
Conhecimento sobre o corpo e funções do corpo	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer o corpo sexuado e os seus órgãos internos e externos;- Conhecer os mecanismos da reprodução e da contraceção e da prática do sexo seguro;- Identificar as mudanças anatómicas e emocionais que ocorrem na puberdade.
Exercício da Sexualidade	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as várias dimensões da sexualidade;- Desmistificar as falsas crenças relativas a aspectos da sexualidade;- Ser capaz de expressar sentimentos e opiniões e de comunicar acerca do tema da sexualidade;- Compreender o quadro ético de referência nos relacionamentos afectivo/sexuais: respeito, a atenção e o sentido do outro, a responsabilidade nos comportamentos.
Distinção entre o público e o privado	<ul style="list-style-type: none">- Saber o que é intimidade e pudor;- Distinguir entre partes do corpo privadas e partes públicas;- Saber quais as regras sociais para as partes íntimas;- Identificar os espaços privados.
Os vários tipos de sentimentos	<ul style="list-style-type: none">- Identificar diferentes sentimentos;- Distinguir entre formas correctas e incorrectas de expressar sentimentos;- Facilitar a expressão de sentimentos.
Os relacionamentos interpessoais	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver capacidades sociais que promovam os vínculos afectivos e o relacionamento interpessoal;- Distinguir os diversos tipos de relacionamentos: família, amizade, namoro e casamento;- Saber interagir com o outro de forma socialmente aceitável: desenvolvendo capacidades para ouvir, expressar-se e esperar.
Conceitos e práticas básicas de saúde sexual e reprodutiva	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer os diferentes métodos contraceptivos, as vantagens e inconvenientes de cada um;- Adoptar uma atitude preventiva face às DST.
Práticas de cuidado diário do corpo	<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a importância de cuidar do corpo e da higiene corporal;- Saber cuidar de modo autónomo da higiene do corpo;- Reconhecer os hábitos de higiene como regra básica de sociabilidade.
Reforço da auto-estima e da auto-imagem positivas	<ul style="list-style-type: none">- Aceitar positivamente a sua imagem corporal e valorizar as suas qualidades;- Reforçar as competências de comunicação;- Facilitar experiências de integração e de afirmação pessoal, que reforcem a confiança no seu valor pessoal e elevem a auto-estima.

Assertividade para reagir a comportamentos não desejados	<ul style="list-style-type: none">– Conhecer os seus direitos como ser humano;– Saber que tem direito a decidir sobre o seu corpo;– Identificar comportamentos sexuais inadequados;– Conhecer as diversas formas de violência e de abuso sexual;– Desenvolver competências para estabelecer limites e para fazer escolhas;– Identificar e adoptar respostas assertivas em situações de injustiça, abuso e perigo e saber procurar ajuda e apoio.
--	---

Nos programas dirigidos a pessoas com deficiência deve-se ter em conta a complexidade dos seus processos de aprendizagem, determinada pela inter-relação entre factores cognitivos, linguísticos, sociais e afectivos. Sendo assim, na prática pedagógica, deve-se ser criativo, fugindo à tendência para utilizar métodos rígidos e que impeçam o envolvimento dos destinatários. Os conteúdos devem ser transmitidos recorrendo, sempre que possível, ao concreto, à imagem e ao figurativo. É igualmente fundamental que este trabalho seja feito em pequenos grupos, de forma a desenvolver a capacidade de relacionamento interpessoal, utilizando técnicas como o *role-playing*, as dramatizações, as dinâmicas de grupo, audição de músicas, a dança, etc.

Melhor dizendo, o que defendemos é o uso de metodologias activas, as quais apelam à máxima participação da pessoa no processo de ensino – aprendizagem, favorecendo a atenção e a motivação.

Na nossa opinião, deverá haver um professor responsável pela leccionação dos conteúdos e pela planificação das actividades, sendo para tal criada uma área de Educação Sexual no currículo do aluno. Esta deverá estar mencionada no Plano Educativo Individual do aluno de acordo com o artigo 9º do Decreto – Lei nº 3/2008.

Contudo, o programa deverá ser conhecido por todos os elementos do conselho de turma e ter o acordo do encarregado de educação que deverá colaborar na sua elaboração e aplicação. A aplicação do programa deve ser, igualmente, da responsabilidade de todos os professores do conselho de turma, havendo uma atitude de consonância, principalmente no que se refere à esfera das atitudes, valores e comportamentos. As equipas de saúde poderão também desempenhar um papel activo no aconselhamento e orientação sexual destes alunos. Apesar de sermos partidários duma educação sexual formal (uma intervenção pedagógica intencional e estruturada), como tal dentro do currículo, mais importante ainda, é fornecer a estas pessoas um rol de experiências cada vez mais amplas e articuladas, em todos os contextos. O indivíduo deve viver situações afectivas e experiências semelhantes às de outras pessoas da sua idade, pois só assim conseguirá adquirir as aptidões necessárias para a vida social e para o desenvolvimento de comportamento sexuais saudáveis.

8. Conclusão

Com este artigo pretendemos dar a conhecer os obstáculos que as pessoas com deficiência mental encontram na sua integração social, em especial, na vivência da sua sexualidade. A sexualidade da pessoa com deficiência mental é ainda um domínio pouco estudado e gerador de conflitos, tanto para o indivíduo, como para a sua família, educadores e para a sociedade. Apercebemo-nos do estigma, dos mitos e tabus que estão presentes na nossa prática pedagógica e na vivência social ou familiar quando falamos de sexualidade na deficiência

O nosso contributo passou por investigar quais são os *conhecimentos, as necessidades e sentimentos das pessoas com Deficiência Mental relativamente à vivência da sua sexualidade*. O estudo deste tema permitiu-nos indicar outros caminhos de pesquisa; seria interessante comparar os conhecimentos de jovens com deficiência mental com os conhecimentos de jovens sem deficiência e da mesma faixa etária, para perceber se as diferenças são muito relevantes; gostaríamos, também, de investigar o que cada escola do ensino básico tem feito, em matéria de educação sexual, para colmatar as necessidades dos jovens com deficiência mental.

Em síntese, consideramos que é imperativo que se comece a escutar o que as pessoas com deficiência têm a dizer sobre a sua sexualidade: as suas experiências, os seus desejos e as suas necessidades. Apesar de continuarem a existir muitas barreiras para a expressão sexual destas pessoas, no entanto, é encorajador saber que este assunto é cada vez mais discutido. Mas, ainda há muito fazer. Para além do estudo, análise e discussão desta problemática é necessário que a sociedade crie, para as pessoas com deficiência, condições efectivas para a vivência saudável da sua sexualidade.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, P. P. (2007). *A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de Intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental*. Universidade Federal de S.Carlos.
[http://www.bdtd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1862], disponível em 02/02/09.
- AMOR PAN, J.R. (1997). *Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2009). Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Estabelece o regime de alicação da educação sexual em meio escolar*. Diário da República, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009 5097.
- ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEAMENTO DA FAMÍLIA (2005). *SER+, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental*. Lisboa: APF.
- BASTOS, O. M., DESLANDES, S. F. (2005). *Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica*. Ciência. Saúde Coletiva, vol.10, (n.2), pp. 389-397. [<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a17v10n2.pdf>] Disponível em 10/11/10.
- CARMO, H., FERREIRA, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COUWENHOVEN, Terri, M.S. (2007). *Teaching Children with Down Syndrome about their bodies, boundaries, and sexuality, a guide for parents and professionals*. United States of America: Woodbine House.
- FRADE, A. et al. (2001). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- GLAT, R. (1992). *A sexualidade da pessoa com deficiência mental*. Revista Brasileira de Educação Especial, 1 (1), pp. 65-74. [http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista1numero1pdf/r1_arto6.pdf] disponível em 25/06/09
- LUIZ, E. C., KUBO, O. M. (2007). *Percepções de jovens com Síndrome de Down sobre relacionar-se amorosamente*. Revista Brasileira Educação. Especial, vol.13 (n.2), pp. 219-238. [<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a06v13n2.pdf>] disponível em 10/11/10.
- MAIA, A., ARANHA, M. (2005). *Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar*. Interacção em Psicologia, 2005, 9 (1), pp. 103-116 [<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3290/2634>], disponível em 03/05/09.
- MARQUES, A. M. (2005). *O Envolvimento dos Pais em Programas de Educação Sexual*. In (APF) SER+, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental (pp. 61-70). Lisboa: APF.
- MARQUES, A. M. (1995). *Princípios e Práticas da Educação Sexual*. In (Félix, I., Marques, A.M.) E nós... Somos Diferentes? Sexualidade e educação sexual na deficiência Mental (pp.89 - 100). Lisboa: APF.
- MARQUES, M. M., Forreta, F. (2005). *Educação sexual: conceito, objectivos e estratégias*. In (APF) SER+, Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental (pp. 39-54). Lisboa: APF.
- MARQUES, M.M., et al. (2002). *Educação Sexual no 1º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, DR: I Série, nº 4, 08-01-07,p. 154-164, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de Maio, DR: I Série, nº 91, 08-05-12, p. 2519-2521.
- MORAES, S. C. (2006). *As representações dos professores sobre a sexualidade dos alunos com Síndrome de Down*, [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=162329] disponível em 10/11/10.
- NEVES, et al. (2005). *Programa de Desenvolvimento pessoal e Social para Crianças, Jovens e Adultos Portadores de Deficiência Mental*. In (APF) SER+, Programa de desenvolvimento pessoal e social para crianças, jovens e adultos portadores de Deficiência Mental (pp. 79-114). Lisboa: APF.
- PEREIRA, M. M. M. de C. (2006). *Guia de educação sexual e prevenção do abuso*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- PINHEIRO, S. N. S. (2004). *Sexualidade e deficiência mental: revisando pesquisa*. Psicol. esc. educ., dez. 2004, vol.8, (no.2), pp.199-206, [<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v8n2/v8n2a08.pdf>], disponível em 23/06/09.
- RAMOS, M. L. P. (2005). *Sexualidade na diversidade, Atitudes de Pais e Técnicos face à Afectividade e Sexualidade da Jovem com Deficiência Mental*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

A literatura infanto-juvenil como “suporte” na formação didática de professores de língua materna: uma reflexão teórico-metodológica a partir do texto de Elias José, em Uma escola assim, eu quero pra mim

Oliveira, Maria Lúcia Ribeiro de

lucialetras@terra.com.br

Professora de Linguística

Faculdade Frassinetti do Recife- FAFIRE

Mestre em Letras/Linguística

Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

Resumo

O objetivo deste estudo é chamar a atenção dos docentes que trabalham na formação de professores de língua materna, notadamente nos cursos de pedagogia e letras, para a função didática da literatura infanto-juvenil. Em Uma escola assim, eu quero pra mim, publicada em 1997. Elias José, formado em letras e pedagogia, aborda problemas e soluções de caráter sociolinguístico que podem ocorrer no contexto da sala de aula. Ele conta a trajetória escolar de um menino que falava diferente por ser da zona rural e que, graças a uma professora cheia de criatividade e intuição pedagógica, consegue transformar o inferno em que ele vivia na escola, inicialmente, com uma professora bastante repressora e cheia de preconceito, num verdadeiro paraíso em que estudar era algo prazeroso, lúdico e transformador.

Palavras-chave

Didática. Letramento. Literatura Infanto-Juvenil. Sociolinguística. Suporte.

Abstract

This article aims to make a sociolinguistic reading of Uma escola assim, eu quero pra mim, by Elias José (1997) and, at the same time, to get the attention of those who deal with the formation of teachers in the mother language (L1). Elias José, graduated in Letters and Education, deals with sociolinguistic problems and solutions which may occur in classroom contests. He tells the story of a student who used a different variety of language owing to his country origin. At the beginning of his school life he suffered different kinds of prejudice. But when another teacher arrived at school with a different pedagogic approach, he discovered the pleasure and happiness of studying.

Keywords

Didactics .Literacy. Literature for Children. Sociolinguistics. Support.

Resumen

El objetivo del presente estudio es llamar la atención de los docentes que actúan en la formación de profesores de lengua materna, especialmente en los cursos de pedagogía y letras, para la función didáctica de la literatura infanto-juvenil. En una Escuela así, la quiero para mí, publicada en 1997. Elías José, graduado en letras y pedagogía, aborda problemas y soluciones de carácter sociolingüístico que pueden ocurrir en el contexto del aula. Él cuenta la trayectoria escolar de un niño que hablaba distinto por vivir en la zona rural y que, gracias a una profesora llena de creatividad e intuición pedagógica, consigue transformar el infierno en que vivía inicialmente en la escuela, con una profesora muy represora y llena de prejuicios, en un verdadero paraíso en el cual estudiar era algo placentero, lúdico y trasformador.

Palabras-llave

Didáctica. Letrado. La Literatura Infantil. Sociolingüística. Soporte.

Résumé

L'objectif de cette étude est d'attirer l'attention des enseignants travaillant dans la formation des enseignants, en particulier dans les cours de pédagogie et de lettres, à la fonction didactique de la littérature pour enfants. Dans *Une école comme ça, je veux pour moi*, publié en 1987. Elias José, un linguiste de formation et d'éducation, aborde les problèmes et les solutions sociolinguistiques qui peuvent se produire dans le contexte de la salle de classe. Il raconte l'histoire d'un garçon de l'école qui a parlé différent parce qu'il est rural et, grâce à un professeur titulaire de la créativité d'enseignement et de l'intuition, peut transformer l'enfer qu'il a vécu à l'école, d'abord avec un enseignant et plein de répressur préjudice, un véritable paradis pour l'étude a été quelque chose d'agréable, ludique et de transformation.

Mots-clés

Didactique. Alphabétisation. Littérature jeunesse. Sociolinguistique. Support

Introdução

O objetivo deste estudo é, a partir da formação acadêmica e profissional do escritor, professor e contador de histórias, Elias José, chamar a atenção dos professores que trabalham na formação de professores de língua materna, notadamente nos cursos de pedagogia e letras, para a função didática da literatura infanto-juvenil. Este estudo fundamenta-se em alguns preceitos da Sociolinguística descritos em Marcos Bagno (1997; 2004), Bortoni-Ricardo (2004), Gomes de Matos (1984), Magda Soares (1991; 2003), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1999). Referimo-nos também ao conceito de letramento defendido por Kleiman (1995) e Soares (2003).

Nosso estudo tem como cenário *Uma escola assim, eu quero pra mim*, que conta a trajetória escolar de Rodrigo, um menino da zona rural que não falava como menino da cidade e, em cuja escola era proibido falar de forma diferente e que, um belo dia, conheceu uma professora que trouxe para a sala de aula histórias, desenhos, poesia, música e uma porção de diferentes gêneros e atividades, despertando a criatividade e o interesse dos alunos.

1. Sociolinguística

A Sociolinguística teve seu nascedouro no ano de 1964, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), ocasião em que houve um grande encontro de estudiosos da linguagem e da sociedade em geral, ou seja, filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos e linguistas preocupados com a diversidade linguística e social. Em 1966, foi publicado um documento assinado por alguns participantes desse evento, estabelecendo as bases da Sociolinguística, ou seja, relacionando as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade. Como afirma Bright (1966, citado por Alkmin, 2001), a Sociolinguística deve demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social.

Vejamos algumas afirmações de sociolinguistas, voltados principalmente para os problemas sociais e linguísticos em sala de aula. Para William Labov (1972), participante desse encontro, os professores tendem a ter expectativas mais modestas em relação aos alunos falantes de variedades estigmatizadas do que em relação aos alunos falantes de variedades de prestígio e, segundo o estudioso americano, essa expectativa interfere no rendimento escolar dos alunos. E é exatamente isso que podemos observar com o personagem Rodrigo em *Uma escola assim, eu quero pra mim* (1997).

Magda Soares afirma:

“No caso específico do ensino da Língua Portuguesa, o acesso à escola das crianças pertencentes às camadas populares trouxe para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver...” (Soares, 2003, p. 100).

Para a pesquisadora, a partir do momento em que há uma mudança de clientela da escola, há a necessidade de uma mudança metodológica em sua prática pedagógica.

Marcos Bagno afirma ainda que “nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português-padrão e expulsa as que não o trazem.” (BAGNO, 1997, p. 30). E é exatamente isso que observamos no texto de Elias José (1997, p. 9).

“Rodrigo chegava na casa da avó, com quem estava morando agora, triste e arrasado. Sentia-se menor, mais magrinho e ignorante. Queria desistir da escola, voltar para o sítio. Seria um retireiro feliz, como o seu pai. Bobagem da mãe, um luxo achar que quem não estuda sofre muito e não sabe quase nada da vida. Ele não sabia falar como doutor. Mas sabia tirar leite, cuidar das vacas, separar os bezerros, plantar e colher.

Segundo Francisco Gomes de Matos (1984), cabe à Sociolinguística contribuir para uma renovação atitudinal e conteudística ao ensino de português. Segundo o linguista, todo professor deve tentar desenvolver três sentidos: o de relativismo linguístico, o sentido de autoconfiança ou de segurança linguística e o de identidade linguística.

Ou seja, essa mudança atitudinal consiste em mostrar ao educando que tudo é relativo na linguagem, no sentido de levar em consideração a adequação da linguagem ao contexto da enunciação; todo educando deve tentar desenvolver uma confiança na sua competência linguística de falante nativo; e todo educando deve se orgulhar de sua história linguística e, ao mesmo tempo, procurar ampliar e atualizar seu conhecimento linguístico.

O autor afirma ainda ser o livro didático com uma proposta sociolinguística uma das fontes mais adequadas para esse trabalho de conscientização atitudinal dos docentes em língua materna.

Por analogia, podemos afirmar que, sem sombra de dúvida, alguns livros infanto-juvenis também se mostram como excelente fonte para esse trabalho de conscientização atitudinal dos docentes em língua materna, como o texto em foco de Elias José.

Atualmente temos também o respaldo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1999) no caso da necessidade de uma formação atitudinal dos professores, como podemos observar na afirmação a seguir, referente ao respeito às diferenças:

“O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (Brasil, 1999, p. 46).

Outra estudiosa, também voltada para o ensino da língua materna numa perspectiva social, é Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), em cuja obra investiga a língua, as redes sociais e a cultura específica dos migrantes da zona rural que enfrentam uma sociedade altamente preconceituosa em decorrência de suas variantes rurais. A autora afirma que seu livro foi escrito “visando criar oportunidades para que os professores que o lerem possam refletir sobre o português brasileiro e sobre o trabalho com a nossa língua materna em sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105). Ou seja, uma preocupação com o respeito à diferença linguística e social dos educandos.

Voltando aos Parâmetros Curriculares Nacionais, desta vez aquele dedicado às séries iniciais, podemos observar a afirmação segundo a qual “desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente” (1997, p.70).

Tal afirmação nos leva ao conceito de letramento bastante difundido, atualmente, notadamente nos estudos de Soares (2003) e Kleiman (1995), como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Kleiman afirma ser a escola a mais importante das agências de letramento que, infelizmente, preocupa-se, na maioria das vezes, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, que consiste no processo de aquisição de códigos.

Segundo a autora, uma concepção equivocada e reducionista de letramento, denominada modelo autônomo por Street (1984) que se contrapõe ao modelo ideológico que “afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (Kleiman, 1995, p. 21).

Vamos, a seguir, analisar, à luz dos estudos linguísticos, alguns trechos do texto de Elias José e conhecer um pouco a trajetória de Rodrigo, um menino da zona rural que veio do sítio para a escola “... doidinho para aprender a descobrir os segredos que havia no encontro das letras” (p. 7).

2. Elias José e sua escola

Escritor, professor e contador de histórias, Elias José nasceu em Santa Cruz da Prata e viveu em Guaxupé (MG); formou-se em letras e pedagogia e sempre trabalhou com textos literários; morreu aos 72 anos, em 02 de agosto de 2008, deixando um belo legado de publicações voltadas para o público infanto-juvenil. Em Uma escola assim, eu quero pra mim, Elias José conta a história de Rodrigo, um menino criado na zona rural que estava ansioso para aprender a ler e a escrever. “De cara, levou um susto com a professora. (...) “Ninguém podia errar que ela virava galinha choca. E os meninos e meninas, sabichões e bem vestidinhos, estavam sempre prontos para tirar sarro da cara de Rodrigo” (p. 8).

“E os problemas se acumulavam, somavam com o ódio da escola, da professora e da turma. Ele não conseguia ler, escrever ou entender porque “Ivo viu a uva. A Eva viu a uva. Didi deu um dado ao Dodó. A bola bateu bem na boca do Beto”. (p.8-9).

Mas havia nessa escola uma diretora iluminada e sempre presente que, ao ver a tristeza de Rodrigo, disse que ele estava acostumado no sítio, onde tudo era diferente, daí ter estranhado a escola.

“Isso é muito normal. Sempre aconteceu e vai acontecer. Com o tempo, arrumará amigos. Vai aprender a falar dos dois jeitos. Vai amar a escola e aprender bem.” (p. 11).

Essa afirmação da diretora: “Vai aprender a falar dos dois jeitos” nos remete a Magda Soares (1991, p. 76)) com sua proposta de bidialetalismo linguístico para a transformação da escola e da sociedade ao afirmar:

“O bidialetalismo que uma escola transformadora sugere não é, por isso, uma proposta apenas para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação ___ e estas constituem a quase totalidade das atividades da escola.”

A diretora disse a Rodrigo que a professora, dona Marisa, estava para ter um bebê, por isso estava tão nervosa e sem paciência e que logo viria uma professora para substituí-la.

“ ___ Dona Marisa anda nervosa porque tem sempre partos muito difíceis. Só que isso não dá a ela o direito de zombar de você. Não liga não. Amanhã ela vai sair de licença e vem substituí-la a dona Celinha, uma professora nova, bonitinha e muito alegre” (p.11).

E um belo dia, dona Belinha chegou. Chegou e “foi tirando da caixa vários livrinhos de histórias. Mostrava as capas, falava um pouco de cada um, deixando a classe curiosa” (p. 14). “E nos outros dias todos, dona Belinha lia histórias e poemas. Inventava sempre mil formas de ensinar” (p. 15).

Vejam como dona Belinha tinha toda uma postura sociolinguística quanto ao respeito à diferença, na diversidade de atividades desenvolvidas com as crianças, bem como no processo de letramento em que as crianças foram envolvidas.

Observamos, nesse caso, um letramento plural, como preceitua Kleiman: “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (Kleiman, 1995, p. 21)

Certo dia, “(...) dona Belinha apareceu com um violão e cantou bonito duas ou três músicas. A sala cantou em coro outras três.” (p.19). Em seguida ela perguntou quem sabia cantar e tocar sozinho. Rodrigo ficou quieto, calado, com medo de cantar errado. Como ele mesmo falou: “ ___ Eu só sei cantá errando. Coisa de caipira, que professora e genti da cidadi num gosta.” (p, 20). Mas, com a insistência e o apoio de todos, Rodrigo “pegou o violão, acertou as cordas do jeito dele e soltou a voz no Menino da porteira.” (p. 21). Foi um sucesso!

“Na outra sexta de contar histórias, ele soltou a língua. Contou histórias vividas com caboclos, vacas, bezerros, família e plantas.” (p. 21). “Mas o que deixava o menino mais louco de alegria é que lia, escrevia e amava muito a escola.” (p.22).

Podemos observar, claramente, como a mudança pedagógica e atitudinal da nova professora influenciou todo um ensino e aprendizagem voltados para o respeito às diferenças, seja através da diversidade de atividades orais e escritas e de uma multiplicidade de gêneros textuais apresentados em sala de aula. Após os seis meses de licença de dona Marisa, a professora titular, dona Belinha teve que deixar a turma. “Não adiantaram choros, reclamações na diretoria...” (p.23). Mas ela, com certeza, plantou sua semente transformadora.

Dona Marisa voltou e descobriu que a turma estava diferente. “E ela foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas, muitos poemas gostosos, desenhos, quadrinhos, coisas coloridas e engraçadas.” (p.25).

Observamos que dona Marisa, ao voltar à sala de aula, encontrou as crianças acostumadas a ler e a escrever, a desenvolver muitas atividades diversificadas, muitas “invencionices”. Ou seja, ocorreria, em sua ausência, uma grande transformação que ela teria que dar continuidade: uma nova proposta de trabalho voltada para o letramento fora iniciada e ela “viu que teria de inventar outros caminhos...” (p.25).

Interessante observar que esses outros caminhos não só ela, a professora, inventava. “Inventava e inventavam.” (p.25). Ou seja, as próprias crianças já haviam tomado consciência dessa nova postura metodológica centrada nos preceitos da sociolinguística e participavam ativamente desse processo de letramento plural em que as práticas são social e culturalmente determinadas.

Considerações Finais

A partir do que foi apresentado anteriormente, tanto nos preceitos da Sociolinguística observados em Bagno (1997 e 2004), em Bortoni-Ricardo (2004), em Gomes de Matos (1984), em Soares (1991; 2003) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1999), bem como no texto de Uma escola assim, eu quero pra mim, podemos observar que Elias José, tanto no papel de escritor para crianças como no de educador para adultos, mostra-se como um grande batalhador por uma escola mais democrática e transformadora, lúdica e eficiente; ou seja, uma grande agência de letramento.

E é essa proposta transformadora que observamos em Uma escola assim, eu quero pra mim, em que temos duas práticas pedagógicas distintas, duas atitudes diferentes frente à linguagem e ao ensino, duas escolas diferentes: uma voltada para a pedagogia do erro, altamente estigmatizante, preconceituosa e excludente, e outra fundamentada nos preceitos sociolinguísticos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais defendidos por nossos estudiosos. Ou seja, uma proposta de letramento reducionista e outra plural e transformadora.

Dessa forma, Elias José nos apresenta uma proposta pedagógica transformadora que vê a escola como um espaço de inclusão social pela linguagem. Vemos, ainda, que a Sociolinguística vem se transformando, desde o seu nascimento, em 1964, num instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem.

Assim, a partir dessa reflexão teórico-metodológica centrada no texto de Elias José, podemos afirmar que, muitas vezes, a literatura infanto-juvenil pode funcionar como suporte na formação didática de nossos atuais e futuros professores de língua materna, sejam eles educadores das séries iniciais, do ensino fundamental, médio ou superior.

Referências Bibliográficas

- ALKMIN, Tânia Maria (2001). *Sociolinguística. In: Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v.1 FERNANDA Mussalin e Anna Christina Bentes (Orgs.). São Paulo: Cortez.
- BAGNO, Marcos. (1997) *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- _____ (2004) *Por uma Sociolinguística Militante*. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maris.(2004). *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- GOMES de Matos, Francisco (1984). *Sociolinguística Aplicada ao Ensino de Português*. Revista Brasileira de Língua e Literatura. Rio de Janeiro.
- JOSÉ, Elias (1997). *Uma escola assim, eu quero pra mim*. São Paulo: FTD.
- KLEIMAN, Ângela (1995). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas; Mercado de letras.
- LABOV, William (1972). *Language in the inner city*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, 3. Brasília: MEC.
- SOARES, Magda (1991). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 6. ed. São Paulo: Ática.
- _____ (2003) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.