

A Música mesmo no meio da Escola

Mário Azevedo

Maestro. Diplomado pelo Stichting Orff-Werkgroep de Delft/ Holanda. Professor de Reportório, de Análise de Fonogramas e Eventos, de História do Jazz e de Músicas do Mundo na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto.

Resumo

Todos reconhecemos na Música um enorme poder de sedução. Todos nós sentimos que na Escola se joga o incómodo desafio de nos projectarmos no futuro. Todos nós reconhecemos à Música o direito de se manifestar pelo interior da Escola e de, com ela, nos ajudar a encontrar os lugares de memória da nossa cultura. Será possível agora, num arco curto de tempo, cartografar complicitades quanto baste e propor a construção de uma reflexão que desperte em todos sonhos e poderes?

Palavras-chave

Escola, Música, Lugares da Memória

“La Musique en plein milieu de l’École”

Mário Azevedo

Chef d’orchestre. Diplômé par le Stichting Orff-Werkgroep de Delft/ Hollande. Professeur de Répertoire, d’Analyse de Phonogrammes et Événements, d’Histoire du Jazz et de Musiques du Monde à l’École Supérieure de Musique et Arts du Spectacle de Porto.

Résumé

Nous tous reconnaissons à la Musique un pouvoir énorme de séduction. Nous tous sentons qu’à l’École a lieu l’incommode défi de nous projeter à l’avenir. Nous tous reconnaissons à la Musique le droit de se manifester à l’intérieur de l’École et de, avec elle, nous aider à trouver les places de mémoire de notre culture. Sera-t-il possible, maintenant, en peu de temps, cartographier assez de complicités et proposer la construction d’une réflexion qui puisse éveiller en tous des rêves et des pouvoirs?

Mots-clé

École, Musique, Places de la Mémoire

Abstract

We all recognize the enormous power of music seduction. We all feel that in the school one is playing the awkward challenge of projecting oneself in the future. We all recognize in music the right to demonstrate school and, with it, help us find the places of memory of our culture. Is it possible now, a short arc of time, mapping complicities enough and propose the construction of a reflection on all that awakens dreams and powers?

Keywords

School, Music, Memory Places

Resumen

Todos reconocemos el enorme poder de seducción de la música. Todos sentimos que en la escuela se está desempeñando un difícil reto de la proyección de uno mismo en el futuro. Todos reconocemos en la música el derecho a manifestarse la escuela y, con ella, nos ayuda a encontrar los lugares de la memoria de nuestra cultura. ¿Es posible ahora, un breve arco de tiempo, cartografiar complicitades suficiente y proponer la construcción de una reflexión sobre todo lo que despierta los sueños y las competencias?

Palabras clave

Escuela, Música, Locales de Memoria

*Ouvir não é um mérito.
Os patos também ouvem.
Stravinsky*

Da Música e das suas propriedades

A Música, pela sua ubiquidade, parece-nos ser um fenómeno natural, intuitivo e característico do comportamento do ser humano.

Tão natural e tão humana que parece ser tarefa impossível determinar o seu início, donde vem ou como se manifestou pela primeira vez.

Na dúvida, começamos por suspeitar que tem o mesmo tempo que o Homem tem. E assim estamos... ainda hoje, tão... etnocêntricos!

A mitologia mais antiga, na sua tentativa de justificar quem somos e de nos colocar no nosso lugar, atribuiu-lhe origem divina e, por razão de força maior, enobreceu a sua transcendência. Essa responsabilidade que lhe foi insuflada, como sabemos, ainda hoje se faz sentir.

Talvez por isso seja importante lembrar aqui que, em muitas culturas, o termo “Música” é poucas vezes imaginado, tal como o fazemos por cá, como uma organização sonora que decorre num espaço limitado de tempo. A Música encontra, neste seu piscar de olhos às diferentes culturas e neste seu jeito flutuante de se deslocar, mil maneiras de fintar o seu próprio destino e de se manifestar solidária com os modos de ser de cada sociedade, de cada lugar e de cada costume.

Assim podemos dizer que a Música é uma espécie de realidade que soa.

Exactamente porque o meio natural, cultural e social em que vivemos é sonoro. Dir-se-ia visceralmente sonoro! Bastará, sem grande esforço, darmos conta dessa imensa sonosfera que nos acompanha em todos os momentos da nossa vida, do nosso trabalho e do nosso ócio.

Resulta desta circunstância uma proximidade tal à sua presença que, a nosso ver, essa mundivência sonora toca de perto a cumplicidade, a intimidade...ou a promiscuidade.

Podemos afirmar então que a dimensão sonora do mundo, nas suas múltiplas formas, se manifesta humanamente do ponto de vista físico, psíquico e mental.

Tudo isto, como facilmente imaginamos, tem repercussões enormes no Homem, como ser cultural e como ser bio-psico-social.

O que ficamos a saber?

Sabemos que o som é um fenómeno físico de natureza vibratória.

Mas o que é que daí resulta?

O que será, então, o som para o ouvido humano?

Para o ouvido humano os sons são imagens auditivas da realidade, sinais de coisas que acontecem, são pontos de contacto com o mundo.

Esta dupla propriedade dos sons - **vibração/sinal**, **natureza própria/pensamento-conceito** - permite-nos usá-los como representações mentais, como objectos de conhecimento, como peças de um *tetris* sonoro desempenhando papéis fundamentais de carácter simbólico.

Por causa da Música, mas sobretudo pelo que fazemos dela, podemos dizer que o som contém em si mesmo, e quanto baste, partículas orgânicas e semânticas com elevado potencial de comunicação.

Ora, o potencial simbólico do som desenvolveu-se de tal forma que deu, pela natureza própria de se manifestar, lugar a uma sofisticada linguagem, a *Música*, e a um fascinante sistema de comunicação.

Música e som vêm-se ao espelho, voltam a olhar-se, e parecem ficar a gostar e a retirar enorme prazer deste jogo, desta brincadeira.

A Música nasce, pois, deste imenso e inesgotável jogo sonoro.

A Música, talvez por causa disso, tornou-se universal.

E, da mesma forma, ela está e esteve presente, desde sempre, nos momentos mais significativos da criação humana.

De que falamos então, quando falamos de Música?

Uma resposta literal: um determinado tipo de vibração sonora assente e enquadrada em pressupostos de ordem culturalmente diversificada.

Música é um fenómeno conceptual que acontece, tem lugar, na nossa mente. Sem mais!

Daí podermos “resolver” e clarificar a distinção entre ruído e Música.

Música resulta de uma série de vibrações sónicas transmitidas ao cérebro através dos ouvidos.

E é no cérebro, lugar onde tudo acontece, que começa todo o processo a partir do qual os sons começam a “fazer sentido”. Aí podemos dar aos sons uma ordem determinada.

Ou podemos, simplesmente, jogar com eles.

Quer sensorial, quer estrutural, quer semânticamente...é só escolher!

Não será por acaso que a expressão “fazer Música” em muitas línguas signifique exactamente isso. *To play music*, *spielen music* ou *jouer de la musique* confirmam com alguma pertinência esta visão.

Então, aos sons ordenados e emoldurados por convívios culturais permanentes, chamamos nós Música.

É frequente afirmar-se que a Música é uma linguagem universal, uma meta-linguagem que expressa universalmente emoções humanas e transcende barreiras culturais e linguísticas.

A audição, a interpretação e a invenção musical, ficamos agora a saber, são pois, claramente, uma representação dessa espécie de jogo triplamente simbólica que consiste em organizar sons como representações majoritivamente significativas.

Fruto da capacidade de combinar e jogar – aí está o *ludis musicalis* - o ser humano propõe-se comunicar, expressar e, não raras vezes, declarar-se artisticamente evidenciando elementos da sua experiência sonora – auditiva, do seu labor, da sua inventividade.

Daí que o resultado dessa comunicação *versus* jogo musical faça acontecer reacções diversificadas a quem a ouve, dado o complexo conjunto de variáveis posto na mesa.

E o que é que sabemos deste jogo?

O que é que sabemos do impacto de uma obra musical em cada um de nós?

Sabemos que cada obra leva a marca do tempo e da personalidade do seu criador.

Sabemos que as atitudes e as experiências estéticas do inventor musical e dos intérpretes e auditores marcam a música que fazem e são, quase sempre, reflexo das suas manipulações sonoras, estéticas e das matrizes culturais a que pertencem.

Na realidade, todas as manifestação musicais nunca estão sós e estão quase sempre em estreita ligação com outras formas de cultura (literatura, dança, poesia, teatro, cinema,video,...).

Assim, é importante partirmos do princípio que a Música não deve ser entendida apenas a partir dos seus elementos estéticos mas apreciada, em primeira instância, a partir da ideia de que é uma forma de comunicação com os seus próprios códigos, com os seus tiques, com a sua maneira de ser.

Talvez seja bom entender a Música como uma manifestação de crenças, de identidades e de difícil tradução quando apresentada fora do seu contexto.

Talvez assim seja possível falar de Música como “som culturalmente organizado” pelo ser humano.

E talvez, desta forma, possamos apreciar melhor o que somos quando nos confrontamos com o que fazemos musicalmente.

Talvez possamos enriquecer a visão que temos do Homem ao observarmos essa fabulosa história vivente que é a Música.

Aqui está uma pista para nos sentirmos mais próximos dela, conhecer-lhe as suas artimanhas, aventuras e travessuras.

Assim como quem olha para o espelho!...

Espelho meu, espelho meu...

Ao lado da Música, o som é percebido como algo de misterioso.

Talvez porque o som não se veja, talvez por exigir de cada um de nós memória e evocação permanentes, ele parece não querer adaptar-se a configurações estáveis.

Escapa-se-nos com facilidade, e daí termos a necessidade de o aproximar dos outros sentidos – em particular o da visão - para o poder aprisionar/ perceber de uma maneira mais eficaz.

O que parece ser verdade é que, nas suas primeiras manifestações, a Música envolvia-se em tarefas de culto e a sua capacidade de se expressar por sons permitia-lhe evocar o indizível através do homem e de se fazer ressoar no mundo circundante.

É o que sentimos quando, presentes num concerto, “pressentimos” o ritual que o envolve.

Partindo de lugares e de situações que convivem com o tempo a Música sempre foi capaz de organizar estruturas que se evidenciam pelo ritmo, pela harmonia, pela melodia, pelos timbres e pela forma.

Tudo se torna ainda mais curioso e enigmático quando somos, enquanto humanos, capazes de interpretar virtualmente e ouvir Música nas nossas mentes sem precisarmos de a compreender, ou de a estudar.

Será magia?

Quando desejamos definir Música temos, quase sempre, a tentação de a descrever ao sublinhar as actividades e as “coisas” relacionadas por si com o som, com o ruído e com o silêncio.

Na impossibilidade de falar só dela, falamos das coisas que lhe são próximas.

O mistério agiganta-se ainda mais quando nos apercebemos que a Música é, ou parece ser, um fenómeno natural e intuitivo, como já foi afirmado, mas que, por outro lado, compor, improvisar e interpretar manifestam-se de

maneira muito peculiar, dir-se-ia transcendente, bastando para isso estarmos atentos às suas criações na passerelle do tempo, como formas e manifestações de Arte.

Justifica-se agora pararmos, sentarmo-nos, carregar no play e deixarmo-nos invadir pelos sons.

Sem nenhum aviso prévio!...

Como se fosse pela primeira vez...

Ouvir pode constituir uma forma de entretenimento, mas aprender e compreender Música corresponde a um exercício disciplinar interior em ordem a encontrar chaves de descodificação para um melhor entendimento das suas propriedades.

Num determinado contexto cultural a definição de Música explicita aquilo, ou aqueloutro, a que um determinado grupo de pessoas aceita designar por... Música.

Parece até que coexistem vários grupos definidores da arte dos sons, desde aqueles que a sentem como “som organizado” que promove um tipo específico de percepções, aos que a aproximam de um ideal platónico à procura de uma verdade superior.

John Cage, possuído pelo espírito do movimento estético Fluxus, advogava a ideia de que tudo pode ser Música.

“*There is no noise, only sound*” é o testemunho das ideias de Cage.

Jean-Jacques Nattiez afirma, por outro lado, que “*a fronteira entre música e ruído é sempre culturalmente definida, o que implica que, em cada sociedade, esta fronteira não assuma sempre o mesmo lugar.*”

Dito doutra forma, talvez não haja um único significado simples, elementar, por assim dizer universal, para definir o que a Música é.

Ficamos mais descansados!

Talvez em vez de Música existam Músicas!

Talvez exista sim, uma visão da Música como *marca*, como *cartão de identidade* para o conjunto dos diferentes aspectos culturais construídos por um grupo específico de pessoas.

Por causa desta simples circunstância não podemos deixar que ela se nos escape e não nos seduza, nos transforme e nos enriqueça.

As suas propriedades colocam-na numa posição tal que causa embaraço a quem não as usa, pelo desperdício que constitui a não-utilização desse capital de informação/formação.

É aqui que a Escola pode jogar um trunfo decisivo ao incluir a Música nas suas tarefas educativas.

Será a Escola um lugar possível para este encontro, para este tête-à-tête?

Da Escola e das suas potencialidades

Todos reconhecemos à Música um enorme poder de sedução.

Todos nós reconhecemos à Música o direito e o dever de nos arrebatarmos e surpreender.

Todos nós sentimos que na Escola se joga o incómodo desafio de nos projectarmos no futuro.

Todos nós sentimos a Escola como o lugar próprio para observar e dar forma à nossa maneira de vermos o Mundo.

E se a Escola fosse um lugar com vista para a Música?

O que aconteceria?

O que é que daí resultaria?

Um confronto? Ou... um encontro?

Arriscamos uma resposta:

§ O desejo de uma cumplicidade cultural com a Música para que a nossa escolaridade não seja, com nos diz Steiner, uma espécie de *amnésia planificada*.

§ A construção de uma escola, de um lugar que, como disse Steiner a propósito dos mestres, *desperte no ser humano poderes e sonhos além dos seus e que induza nos outros o amor por aquilo que ama e faça do seu interior o seu futuro*.

Assim, e por que reconhecemos à Música o direito de se manifestar pelo interior da Escola, desejamos conhecê-la melhor na sua vertente pedagógica e cultural e pretendemos situá-la ainda melhor nos lugares de memória da nossa cultura.

Aqui a Escola é, seguramente, o lugar ideal a partir do qual poderemos todos afirmar a nossa paixão pelo mundo e pelas suas realizações.

Estamos até em crer que os seus intérpretes naturais são os professores que, com os seus alunos, podem “orquestrar” cultural/ musicalmente uma espécie de sinfonia como se tratasse de um mundo inteiro de fantasias, de devaneios e de conhecimento.

Posto isto, resta-nos cartografar os andamentos dessa sinfonia que resultará tanto mais interessante quanto for capaz de gerar cumplicidades.

Mas antes disso...

...Consideremos a Música como um elemento cultural integrador para o ser humano.
Consideremos o acto de fazer Música como um meio para enriquecer as capacidades humanas e...
...consideremos a Música um património a desfrutar, valorizar e a consumir de olhos e ouvidos bem abertos.

Por isso...

...imaginamos, pois, a Música como um fabuloso teatro de experimentações em que só não sonha e brinca quem não quer, e em que as diabruras e aventuras dos mais pequenos não são só acolhidas, como aceites e recomendadas.

...imaginamos a Música a ser *experimentada com sentido* e a brilhar nas mãos de crianças, jovens e educadores/ professores.

Talvez a “Música mesmo no meio da escola” seja o mote ideal para a metáfora do trovador, do bobo ou goliardo que se desloca de corte em corte deleitando com a sua arte reis, rainhas, príncipes e princesas, fadas, ondinas, duendes e crianças.

Inevitavelmente, torna-se importante falar das potencialidades da Escola e das intenções dos seus mais directos intervenientes.

É exactamente aqui que encontramos a dimensão cultural do professor/ educador a ser burilada, lapidada e afinada.

É por aqui que nos damos conta da importância do arcaboço cultural do professor, desse seu fundo de gaveta, a encontrar mil respostas possíveis para mil perguntas feitas, ou a serem preparadas.

Por isso, propomos a todos os agentes educativos um encontro sério com a Música em que ela seja validada como um *universo de ordem ética e estética* a que todos devem ter acesso.

Propomos a cada professor/ educador que faça música com os seus alunos *ouvindo-a, interpretando-a e inventando-a*.

Propomos a transformação do professor/ educador/ trovador num *facilitador de atitudes expressivas* que a ele próprio exige apurada sensibilidade.

Propomos que cada professor sinta a Música “à primeira vista” como um factor de aperfeiçoamento humano, como marca de uma civilização, como matriz identitária da cultura dos povos.

Propomos que cada professor encontre na cultura musical um acto-de-consciência–de-si ao permitir a estimulação de sensibilidades, do incentivar de atitudes de abertura, de preservar memórias e de contactar com outros “mundos”.

Até porque sabemos que desde que nascemos tomamos contacto com o universo sonoro que nos rodeia através do sentido da audição.

Sabemos que o ouvido, curiosamente, não está só na exploração do meio ambiente e que ao lado dos estímulos e sensações sonoras trabalha a inteligência que nos faz reconhecer, ordenar, classificar e organizar as estruturas musicais.

Por isso é que se aceita que, culturalmente, a Música é uma mais-valia para o ser humano bastando olhar para o seu papel na Grécia Clássica, no *quadrivium* medieval, na educação dos príncipes e burgueses renascentistas e na sociedade actual.

Sabemos existir uma relação profunda entre sociedade, cultura musical e educação e sabemos que qualquer mudança entre estes elementos mexe nos demais e até pode provocar alterações significativas no “peso” de cada uma.

De que é que estamos à espera?

O que fazer?

O que é que é preciso fazer?

Fixemos a Música como um elemento cultural integrador para o ser humano.

Consideremos o acto de fazer Música como um meio para enriquecer as capacidades humanas. Reafirme-se esta intenção!

E, finalmente, consideremos a Música como o património imaterial da Humanidade pronto para ser apreciado.

Assim voltamos a propor a cada professor que recupere a beleza dos sons, ruídos e silêncios que a Música possui e os manipule com os alunos num mano-a-mano lúdico e expressivo.

Se calhar propomo-nos, ao fim e ao cabo, reflectir sobre a dimensão cultural de um formador, ao *reinventar o estranho ofício do professor/músico/educador dos sete instrumentos*.

Difícil?

O que é que nos pode valer? O que é que temos à mão e que recursos temos para nos apoiar nesta tarefa?

Vejamos...

Fixemo-nos, por momentos, na sinfonia atrás proposta.

É uma sinfonia em que o primeiro andamento é composto pelo corpo, pela voz, pelas ideias, pelos instrumentos, pelas histórias, pelos sons e pelos registos.

É como quando desejamos fazer um almanaque de vivências e partimos em busca das câmaras fotográficas, ou videográficas, que nos assegurarão memórias.

Este primeiro andamento poderá até ter por título “ Memória colectiva”.

De bússola musical na mão e, dependendo da especificidade dos lugares, do tempo e dos formandos que temos pela frente, antevemos um segundo andamento proposto como um desenvolvimento grupal e temático das memórias atrás conquistadas.

Poder-lhe-emos dar o título de “ A nossa vez e a nossa voz”.

Aqui vale o direito de todos nos podermos expressar musicalmente.

O terceiro e último andamento – “ Da minha cultura eu vejo o Mundo” - formula o desejo de nos virmos a todos como produtores privilegiados apoiando-nos numa visão dialéctica interactiva do mundo da educação e de nos interessar ver professores e alunos, quando “tocados” pela Música, tornarem-se *ouvintes de qualidade, verdadeiros intérpretes, conhecedores e criadores.*

Se calhar ainda seria mais simples poder afirmar que a sinfonia ideal a ser composta se aproxima de três simples pontos que se ligam entre si num vai-e-vem constante e que se transforma em permanente construção.

A saber:



A visão deste triplo eixo corresponde a um cenário ideal de trabalho em que deveremos assumir a transformação, ou a confirmação, da **Escola como lugar de cultura**.

Resta-nos acreditar que, com a visão atrás referida, talvez possamos responder à agitação, à inquietude de uma criança que manipula de uma forma desajeitada, mas verdadeira, um instrumento que, agora mesmo, desenhou no ar uma garatuja sonora que nos vai ficar na memória.

A ver vamos se, em nome da Música, ficamos mais solidários com essa atitude criativa e apaixonada dos mais pequenos.

À alerta e verdadeiramente empenhados na construção de uma genuína dimensão cultural do professor, aqui apoiada pela presença da Música, a ver vamos se, em nome da Educação e da Cultura, podemos ficar mais próximos de um melhor país, de um melhor Portugal.

Mário Azevedo

Professor na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto
Co-fundador da Orquestra Orff do Porto e do Instituto Orff do Porto

Porto, 2008-1-21.

A Arte de e para superar a Vida

Ana Maria Paula Marques Gomes

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
ampaula@esefrassinetti.pt

Resumo

Criar e contemplar uma obra de arte é estabelecer um diálogo privilegiado entre o mundo cognitivo e o mundo afectivo. Na experiência estética, as relações que se estabelecem aproximam-nos do contexto global da vida. Neste artigo, pretendemos perceber como o artista, ele próprio um ser diferente e individual, sente, vê e encara essa realidade quando tem uma deficiência motora. Deficiência essa, em que a “ausência” de membros fundamentais para o domínio das técnicas e de toda a representação expressiva e estética, já seriam uma “condicionante” para o mais comum dos mortais. Que força move esta expressividade? Que “gritos” se soltam nesta representação da arte? Que factores de resiliência estão presentes neste indivíduo, que perante uma situação adversa, desenvolve e usa a Arte de e para superar a vida?

Palavras-chave

Arte; deficiência motora; factores protectores; resiliência.

Abstract

Creating and contemplating a work of art is establishing a privileged dialogue between the cognitional world and the emotional world. In an aesthetic experience, the relationships established, bring us closer to the overall context of life. In this article we intend to understand how the artist, himself a different and individual being, feels, sees and faces the reality, when he has a physical disability. Such a disability in the "absence" of key limbs with which to master the techniques, and all the expressive and aesthetic representation, would already be a "setback" for the most common person. What force moves this expressiveness?

What "screams" are set free in this representation of art? What resilience factors are present in this individual, whom in an adverse situation, develops and uses the Art of and to, to cope with life?

Keywords

Art; physical disabilities; protective factors; resilience.

Resumen

Crear y contemplar una obra de arte es establecer un diálogo privilegiado entre el mundo cognitivo y el mundo afectivo. En la experiencia estética, las relaciones que se establecen nos aproximan del contexto global de la vida. En este artículo, pretendemos percibir como el artista, él propio un ser diferente e individual, siente, ve y enfrenta esa realidad cuando tiene una deficiencia motora. Deficiencia esa, en que la “ausencia” de miembros fundamentales para el dominio de las técnicas y de toda la representación expresiva y estética, ya serían una “condicionante” para el más común de los mortales. ¿Que fuerza mueve esta expresividad? ¿Que “gritos” se sueltan en esta representación del arte? ¿Que factores de resiliencia están presentes en este individuo, que ante una situación adversa, desarrolla y usa la Arte de y para superar la vida?

Palabras-clave

Arte; deficiencia motora; factores protectores; resiliencia.

Résumé

Créer et contempler une chef-d’oeuvre s’est établir un dialogue privilegie entre le monde cognitif et le monde affectif. A l’expérience esthétique, les relations qui s’établissent nous approchent du contexte global de la vie.

Dans cet article, nous voulons nous apercevoir comme l'artiste, lui propre un devenir différent et individuel, sent, voit et envisage cette réalité quand porteur d'un défaut moteur. Défaut lui, où l'absence de membres fondamentaux pour le domaine des techniques et de toute la représentation expressive et esthétique, soient une condition pour les plus communs des mortels. Quelle force mouve cet expressivité? Quels cries se libèrent dans cette représentation d'art? Quels sont les facteurs qui sont présents en cet individu, qui devant une situation adverse, développe et utilise l'art de et pour surmonter la vie?

Mots-clé

Art; défaut moteur; facteurs de protection; résilience.

A arte

O mundo à nossa volta apresenta-se perante o olhar como uma proposta aliciante de aprendizagem que permite por sua vez, a interpretação de um mundo mais próprio que é o nosso. Ver e olhar, é projectar a realidade exterior no interior de nós mesmos – um reflexo que espelha a possibilidade de compreender este mundo de contradições.

A educação, para e pela arte, contém potencialidades cognitivas únicas que podem constituir um auxílio precioso a este conhecimento, abrangendo contextos muito diversificados. Fazendo referência a Fanon¹, a arte “capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho no seu próprio meio envolvente”, acrescentaríamos, a não ser um estranho no domínio do seu próprio corpo. A arte supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando o seu lugar no mundo.

Mantero (1999) na sua dissertação para obtenção do grau de mestre em Estética e Filosofia da Arte, faz referência a Michael J. Parsons, em que este defende uma abordagem sequencial da nossa compreensão da arte segundo o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Utiliza a pintura como base de trabalho, definindo cinco estádios de desenvolvimento estético² que partem de conceitos de natureza artística: critérios de preferência, beleza e realismo, expressividade, estilo e forma e autonomia. A estes estádios corresponderão níveis progressivos de capacidade para fazer interpretações e juízos racionais, ou seja, novas formas de ver que se organizam numa determinada sequência. Por outro lado, a organização vertical dos estádios é interceptada no plano horizontal por quatro tópicos que definem as ideias básicas utilizadas na compreensão da pintura no que diz respeito ao tema, à expressão das emoções, às características formais e aos juízos. Esta nova forma de ver, a que Parsons chama de estádios, não define “tipos de pessoas”, mas antes procura estabelecer uma estrutura ou conjunto de ideias através das quais será possível entender a pintura de um modo mais profundo.

Um dos objectivos deste trabalho é perceber como o artista deficiente motor, sente, vê e estabelece essa estrutura na ausência dos dois membros superiores.

Na experiência estética poderemos adquirir capacidades progressivamente mais complexas na compreensão da arte e esta não se dá directamente, há que interpretá-la e encontrar-lhe um sentido. Para além dos juízos de gosto e de beleza, para além das primeiras impressões, há que partir para um estádio superior de entendimento da arte, tendo em vista um conseqüente desenvolvimento cognitivo.

Na nossa mente existe um reservatório de imagens (imaginário) capaz de tornar sensível e material o lado imaterial da vida. Quando o artista faz passar essas imagens para o domínio da representação simbólica, recupera uma nova visualidade expressiva que recria diferentes níveis de apropriação do Mundo. A criatividade é a possibilidade de realizar uma produção inovadora na qual a imaginação (capacidade de pensar por imagens) tem um papel primordial. A flexibilidade de pensamento e o potencial criativo estão directamente relacionados, favorecendo-se mutuamente.

¹Frantz Fanon (1925 – 1961) psiquiatra, escritor e ensaísta antilhano de ascendência africana. Um dos maiores pensadores do século XX relacionado aos temas da descolonização e da psicopatologia da colonização, in <http://www.english.emory.edu/Bahri/Fanon.html>, em 22-10-2008.

²Estes cinco estádios de desenvolvimento estético serviram de base à elaboração da entrevista/questionário à artista Maria de Lurdes Ferreira de Oliveira da SADM (Sociedade dos Artistas Deficientes Manuais, Lda.).

Hernández (2000) faz uma reflexão sobre a arte na educação, onde aponta como um dos objectivos, a compreensão da cultura visual. Segundo ele, vários autores apontam como função prioritária da área de educação visual e plástica o desenvolvimento de habilidades manuais. Essa experiência, na opinião do autor, implica um importante esforço de coordenação e trabalho do professorado de uma escola, reflecte na área artística uma relação vinculada ao ensino da arte como destreza, com a finalidade prioritária de educar na disciplina manual. Para compreender melhor o motivo desta concepção, Hernández (2000) reporta-se à história da educação e que essa corrente favorecedora do desenvolvimento das destrezas manuais conviveu com a visão defendida de alguns pedagogos do Movimento da Escola Nova (Pestalozzi, Fröbel, Steiner e Dewey) que perseguiram uma educação estética do indivíduo como via de transformação da racionalidade tecnológica e industrial emergente.

A seguir imperou uma concepção do ensino da arte baseada na necessidade de auto-expressão e liberdade individual que servisse de contraponto às experiências totalitárias vividas na Europa (fascismo, nazismo e estalinismo) e que favorecesse o ideal de um indivíduo democrático, respeitoso dos diferentes pontos de vista e portador dos valores que haviam triunfado na Segunda Guerra Mundial. As ideias sobre arte, desenvolvimento psicológico, liberdade e democracia, reforçadas por Lowenfeld, Stern e Read, “abrangidas” e “protegidas” pela psicanálise, foram canais para um enfoque da arte como promotora do desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Na década de sessenta, estas ideias foram revistas sob a influência do movimento disciplinar na educação, que teve em Bruner um grande porta-voz e a importância da aprendizagem conceptual na “revolução cognitiva” de Gardner. Tiveram grande impulso nos anos oitenta, não só nos EUA, mas em outros países. Estas mudanças não tiveram só uma única razão, mas reuniram um aglomerado de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas até às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais que regem cada época. Parecem manifestar-se também na forma como o artista “usa” a arte, na sua manifestação interior e como meio de superação das suas próprias limitações.

O universo dos significados e a deficiência motora

Os símbolos e signos representam o veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade. Este significado, na perspectiva de Hernández (2000:53), é utilizado ou emerge a partir do seu uso. Geertz (1983 in Hernández, 2000), refere que “não se trata de um indutivismo, mas sim de uma pesquisa no meio natural, a fim de conhecer o mundo no qual os seres humanos olham, dão nomes, escutam e agem. Não se trata tanto de procurar as raízes da forma, mas sim de contribuir para a história social da imaginação”. Isto implica a construção e desconstrução dos sistemas simbólicos por meio dos quais tanto os indivíduos quanto os grupos tentam dotar de sentido a profusão de coisas, os eventos que acontecem no seu meio envolvente e a forma de superar aqueles mais adversos.

Referimos aqui o universo dos símbolos, para posteriormente, no estudo de caso, relacionarmos as obras artísticas, os elementos da cultura visual que reflectem as formas de pensamento de quem as reproduz. Esta perspectiva de olhar a produção artística é, na opinião de Geertz, a construção e a participação dos indivíduos num sistema geral de formas simbólicas, a que denomina Arte.

Como se manifesta o universo dos significados na deficiência motora? Como se dominam as técnicas da pintura quando a vida priva o artista dos membros essenciais para a dominar?

Designar e enumerar as causas da deficiência motora é uma realidade complexa devido não só à existência de uma população extremamente variada, no que concerne aos tipos, perfis de características e às múltiplas combinações de deficiências, mas também pela impossibilidade de combinar todos os factores conhecidos como possíveis causas das mesmas. Ainda de acrescentar que, esses factores actuam muitas das vezes isoladamente, sendo frequente a existência de factores predisponentes, podendo um actor desfavorável condicionar outro. Em termos conceptuais, numa definição da Organização Mundial de Saúde (OMS) a deficiência motora abrange “todas as alterações ou deficiências orgânicas do aparelho motor ou do seu funcionamento, que afectam o sistema ósseo, articular, nervoso e/ou muscular” (GEP-ME, 1990). Ao depararmo-nos com o indivíduo deficiente motor, temos de considerar sempre três aspectos: a deficiência propriamente dita, a incapacidade e o “handicap” ou limitação.

A deficiência propriamente dita pode ser congénita, ou seja, estar presente desde o nascimento ou adquirida, que consiste essencialmente numa alteração anatómica ou estrutural que o afecta posteriormente. É considerada assim, como envolvendo uma perda de capacidade, afectando directamente a postura e/ou o movimento, resultado de uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas reguladoras e efectoras do movimento no sistema músculo-esquelético e controlo neurológico.

Um segundo aspecto a considerar é a incapacidade que consiste na redução funcional causada pela deficiência. De acordo com o tipo e grau de deficiência, podem-se ter graus de incapacidades muito variáveis, desde nula ou mínima até extremamente grave. Pode originar múltiplas incapacidades que podem ser o resultado directo da deficiência, ou adquiridas secundariamente.

Temos ainda de considerar na deficiência motora o seu “handicap” ou limitação, que depende da relação da pessoa deficiente com o meio ambiente, numa perspectiva de carácter social, dependendo mais da sociedade em que se insere, não obstante do grau e da natureza da mesma.

Estas limitações são de certa forma uma “barreira arquitectónica” que constituem um grande obstáculo à integração da pessoa com deficiência na sociedade, assumindo um papel importante na mediatização entre rejeição e inclusão. O indivíduo ao estar sujeito a grandes limitações na exploração do meio ambiente sujeita-se a incapacidades secundárias que agravam a sua deficiência. Por estas razões, na maioria dos casos, trata-se não unicamente de uma deficiência motora, mas sim de uma multi-deficiência.

Em termos etiológicos, estas anomalias podem surgir por diversos factores, quer no período pré, peri e pós-natal, ou seja, ao longo de todo o ciclo vital do indivíduo.

Em termos de classificação, num modelo referenciado por Rodrigues (2001) o estudo da deficiência motora pode ser estruturado em três tipos:

Classificação face à estrutura lesada - uma vez que a deficiência motora é causada por uma lesão nas vias neuromotoras que se iniciam desde o impulso neuroneopiramidal córtico motor até à contracção muscular, podem-se identificar as diversas patologias que ocorrem nas diferentes estruturas básicas do sistema neuromotor.

Classificação quanto à lesão Central ou Não Central - Disfunção Cerebral Motora (lesão cerebral não evolutiva, que implica perturbações motoras sem que necessariamente a cognição esteja comprometida, embora frequentemente esteja associada a lesões de ordem cognitiva sensitivas ou sensoriais) e Deficiências Motoras Não Cerebrais podem ser de origem neurológica periférica (miopia, poliomielite, doença de Charlot), de origem ortopédica (traumatismos, mal formações congénitas) e de origem reumatológica.

Classificação que explicita a forma de aquisição e evolução da própria deficiência ou “handicap” - Disfunção Cerebral Motora, diminuições de origem não cerebral, diminuições motoras temporárias por motivo de acidente (traumatismo craniano, luxações e fracturas), diminuições motoras definitivas (amputações congénitas ou adquiridas, síndromas específicos como a spina bífida, paralisia cerebral) e as diminuições motoras evolutivas (miopatias e doenças evolutivas raras).

Consideramos pertinente clarificar três conceitos, o de Incapacidade, Desvantagem e Terapia/Reabilitação. A OMS define a incapacidade como a restrição ou falta de capacidades para realizar uma actividade dentro dos limites considerados normais para um ser humano; a desvantagem como a condição social de prejuízo sofrido por um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de uma actividade considerada normal para um ser humano, tendo em atenção a idade, o sexo e os factores sócio-culturais; e por terapia ou reabilitação, entende ainda qualquer terapia destinada a recuperar em maior ou menor grau, a incapacidade ou deficiência que a pessoa possui (GEP-ME, 1990).

Interessa-nos aqui focalizar a natureza das terapias ou reabilitações que, desde uma perspectiva Médico-funcional (tratamentos dirigidos para evitar processos degenerativos ou p/ conseguir a recuperação física, psíquica ou sensorial), passam pela Educação Especial (processo integral, flexível e dinâmico que se concebe para aplicação personalizada e que compreende os diferentes níveis e graus de ensino), pela Formação e Reabilitação Profissional (orientação e formação profissional), pela Integração Laboral (trabalho protegido) e pela Integração Social (acessibilidade física e social).

Desta forma e de modo muito sucinto, referenciamos alguns aspectos importantes e elucidativos para a compreensão da problemática da deficiência motora, nomeadamente para o posterior enquadramento do estudo de caso. A arte na sua concepção mais lata, “serve” de terapia e de processo reabilitativo para compensar a incapacidade e a desvantagem, face a uma sociedade muito pouco tolerante com a diferença.

Adversidade e resiliência

A grande motivação para o delineamento deste trabalho, passou justamente pelo questionamento do que sustém, impulsiona e dá força a um pintor, cujos recursos de expressão mais comuns e “normais” seriam os seus membros superiores e é justamente, a ausência deles, que se torna num marco referencial importantíssimo na elaboração da sua pintura. Por isso teríamos de encontrar uma solução mais esclarecedora e que de certa forma nos “aquietasse” na interrogação do como é possível, que força é essa?

Desde o início dos anos oitenta, que tem surgido um interesse crescente pelas pessoas que desenvolvem competências, apesar de terem vivido em condições que aumentariam as possibilidades de apresentarem patologias mentais ou sociais. Os estudiosos do tema, concluíram que o adjectivo resiliente, expressava as características atrás mencionadas, mas que advindo da metalurgia e das engenharias estava associado à capacidade de alguns materiais de voltar à sua forma original depois de submetidos a uma pressão deformadora.

Consideramos a palavra resiliência a partir da sua origem etimológica. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003:3157) o termo, do latim *resiliens*, significa “saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, romper” e do inglês *resilient* “elástico, com rápida capacidade de recuperação”. A definição para o conceito de resiliência aparece assim como “1. Propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original depois de terem sido submetidos a uma deformação elástica e 2. Capacidade de recuperar-se facilmente e adaptar-se à má sorte ou às mudanças”.

Na realidade, distingue dois componentes: a resistência frente à destruição, quer dizer, a capacidade para proteger a própria integridade sob pressão e mais além de resistência, a capacidade de desenvolver um comportamento vital positivo apesar das circunstâncias difíceis. O conceito inclui ainda, a capacidade de uma pessoa ou sistema social para enfrentar adequadamente as dificuldades, de uma forma socialmente aceitável (Garrido y Sotelo, 2005:113).

Assim, o termo é adoptado pelas ciências sociais, para caracterizar os indivíduos que, apesar de nascerem e viverem em condições de alto risco, se desenvolvem psicologicamente saudáveis e com êxito social.

O conceito de personalidade resistente (*Hardiness*) aparece pela primeira vez na literatura científica em 1972, em relação à ideia de protecção, perante factores de stress. Kobasa y Maddi (1982:168-177) desenvolveram este conceito através do estudo de pessoas que diante de acontecimentos vitais negativos pareciam ter algumas características de personalidade que as protegiam. Desta forma, entende-se que as pessoas resilientes têm um grande sentido de compromisso, uma forte sensação de controlo sobre os acontecimentos e estão mais abertas às mudanças da vida, uma vez que encaram as experiências mais dolorosas como mais uma parte da existência. Denota-se aqui o conceito de personalidade resistente associado ao existencialismo e à forma como encaramos e superamos as adversidades da vida.

Os trabalhos pioneiros de Garmezy (1971, in Soares, 2000:30), sobre a investigação de crianças em risco de psicopatologia e de outros desvios do desenvolvimento, constituíram uma contribuição significativa para a compreensão da resiliência. O reconhecimento crescente, por parte da comunidade científica, de que um número significativo de crianças de alto-risco, apresentavam um funcionamento competente e se desenvolviam de um modo favorável e adaptativo constituiu o resultado da evidência empírica de vários estudos longitudinais.

No âmbito da investigação sobre a Psicopatologia do Desenvolvimento, os resultados conduzem à resiliência, na medida em que estes procuram analisar “os padrões que, normalmente predizem uma perturbação, mas que, por razões a serem conhecidas, não conduzem a tal num sub-grupo particular de sujeitos” (Sroufe & Rutter, 1984, in Soares, 2000:30). Os autores referidos sugerem que apesar da adversidade e conhecendo bem os mecanismos e os processos que conduzem a um processo adaptativo, a compreensão quer do desenvolvimento normal, quer das psicopatologias poderá ser promovida.

Rutter (1990 in Soares, 2000:33-34) identificou quatro tipos de mecanismos que poderão actuar como protectores: processos que reduzem o impacto do risco e que poderão ocorrer ou através da alteração do significado de risco ou através da alteração na exposição ou no envolvimento na situação de risco; processos que reduzem a probabilidade da escalada negativa de reacções em cadeia que se seguem à exposição ao risco e que servem para perpetuar os efeitos do risco; processos que promovem a auto-estima e a auto-eficácia através da existência de relações de vinculação seguras e apoiantes ou do sucesso na realização de tarefas; e processos que permitem novas oportunidades de crescimento pessoal.

Estes mecanismos e o consequente enfoque da resiliência descrevem a existência de verdadeiros “escudos protectores” que perante a adversidade desencadeiam factores de superação.

Os indivíduos resilientes, são aqueles que ao estarem inseridos numa situação de adversidade, ou seja, ao estarem expostos a um aglomerado de factores de risco, têm a capacidade de utilizar factores protectores para sobrepor-se à dificuldade, crescer e desenvolverem-se adequadamente (Melillo & Ojeda, 2001).

Os autores referem os pilares da resiliência através da Introspecção, Independência, Capacidade de Relacionar-se, Iniciativa, Humor, Criatividade e uma Auto-estima consistente. A resiliência é pois de natureza dinâmica, pode variar através do tempo e das circunstâncias. É o resultado de um equilíbrio entre factores de risco, factores protectores e a personalidade do ser humano.

A concepção actual sublinha que a resiliência deverá ser concebida em termos das trocas entre as características das pessoas e dos ambientes ao longo do ciclo vital e do desenvolvimento. A capacidade de resiliência de um indivíduo pode mudar no confronto com circunstâncias específicas e desafios. Um bom nível de desempenho numa área não significa uma boa adaptação a determinado contexto, torna-se pois necessário uma avaliação multi-compreensiva com recurso a vários tipos de medida, que incidam em vários domínios do desenvolvimento individual e com recurso a vários observadores ou fontes de informação nos vários contextos da vida.

Estudo de caso

Carvalho (2002:85) refere que o método científico é “a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factores em relações lógicas, coerentes e objectivas que explicam e reproduzem os factos experimentais”. O importante em ciência é o revelar de relações entre as coisas. O conhecimento científico não tem por objectivo, exclusivo, inventar ou descobrir novas teorias. Normalmente é dirigido para um conhecimento mais profundo dos fenómenos e das teorias dos seus paradigmas, por isso, alguns autores acreditam que todo o estudo de caso é qualitativo.

Almeida & Freire (2000:28) referem três modalidades de investigação psico-educativa: a quantitativa-experimental, a quantitativa-correlacional e a qualitativa. Esta última mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente tomados.

Para este último modelo, encontramos expressões como perspectiva etnográfica ou perspectiva naturalista, de algum modo decorrentes do tipo de instrumentos de observação usados preferencialmente nesta abordagem (observação directa, realização de entrevistas, atenção aos significados e aos contextos). Próximas deste último modelo, referenciando ainda os autores citados anteriormente, foram surgindo algumas subdivisões com características próprias e assentes também em objectivos mais específicos. O caso da designação investigação-acção que estabelece uma ligação estreita entre investigação e prática profissional. O seu uso parece decorrer de um predomínio de questões de ordem prática sobre as de investigação, e onde objectivos como a auto-consciência dos indivíduos ou o desenvolvimento social mais lato, aparecem frequente e explicitamente formulados. O estudo de caso, enquanto instrumento de investigação em educação, apresenta-se como uma excelente possibilidade de estudar situações reais, em toda a sua complexidade. Na educação, chegou a ser desvalorizado como método de investigação, no entanto Freud, Piaget, Maslow e outros, tiveram grande influência nesta área, uma vez que as suas investigações e brilhantes estudos se basearam na análise de casos. Este tem o seu lugar na investigação mas, como qualquer outro método, deve ser escolhido pela sua adequação à temática da investigação. As situações em que esta estratégia se deve preferir são aquelas em que as questões colocadas são como e porquê e, quando o foco é um fenómeno contemporâneo inserido num contexto de vida real, sobre o qual o investigador tem pouco ou nenhum controlo.

Na realização deste trabalho tivemos como objectivo associar, aprofundar e clarificar a temática da expressão artística/pintura à da pessoa com deficiência motora. Compreender o que “sustém, impulsiona e dá força” a um pintor, cujos recursos de expressão mais comuns e “normais” seriam os seus membros superiores, quando é justamente a ausência deles, um marco referencial importantíssimo na elaboração da sua pintura. Partimos portanto da hipótese de que o artista apresenta níveis valorativos altos para os seus pilares de resiliência, reunindo assim, todos os elementos para o que vários autores consideram estarmos na presença de um indivíduo resiliente.

Com os objectivos clarificados traçamos um fio condutor para a consecução dos mesmos. Inicialmente entramos em contacto com a Sociedade dos Artistas Deficientes Manuais (SADM) com a sua sede na Rua Belchior de Matos, nº 5 R/C Dto., nas Caldas da Rainha. Neste primeiro contacto interessava-nos saber sobre os objectivos, actividades e o porquê da sua própria existência, quais os países integrantes e qual o número de artistas portugueses a ela ligados.

Desde logo ficamos a saber que em Portugal esta associação só tinha duas artistas/pintoras (2005). Uma das artistas, por motivos que nos são alheios, não estava disponível, de salientar que tem o estatuto de bolseira. A outra pintora, D. Maria de Lurdes Oliveira Paulo, contactada inicialmente pela própria Associação, mostrou-se totalmente disponível, sendo o único membro associado da SADM, com a qual mantivemos posteriormente vários contactos e que sempre se mostrou receptiva e de uma amabilidade indescritíveis.

A SADM foi criada em 1956 com estatuto de organização internacional no principado do Liechtenstein chamada de Associação dos Artistas Pintores com a Boca e os Pés e que conta actualmente com cerca de 600 artistas em todo o mundo. Os seus membros seriam os artistas de todo o mundo que apresentassem total incapacidade de utilização dos seus membros superiores. Esta associação teve sempre como objectivo principal a independência no que refere à piedade do próximo e cada um poder contar consigo mesmo para ter uma vida livre e realizada. A Associação pretende tornar este objectivo numa realidade para cada um dos seus membros. Foi fundada por Arnult Erich Stegmann (1912-1984), pintor com a boca tendo ele próprio sido vítima de poliomielite aos dois anos de idade. Toda a postura do projecto assenta numa visão de solidariedade e não de caridade.

Para estes artistas privados do uso das suas mãos, a Associação tornou-se uma grande família internacional que lhes oferece a possibilidade de se desenvolverem a nível criativo e que lhes dá uma autonomia financeira através de bolsas que podem ou não ser vitalícias. O montante destas bolsas vai aumentando consoante a produtividade de cada artista, pois a ideia de não fomentar a caridade estende-se ao próprio artista, que se vê recompensado e estimulado a aumentar a sua produção artística.

A Associação surgiu para divulgar e comercializar os artigos reproduzidos dos originais destes artistas, tais como, cartões postais, calendários, papel de embrulho, puzzles, etc. tendo exclusividade absoluta em Portugal sobre estas vendas. Funciona como uma editora pertencente à Associação Internacional para quem reverte o essencial dos lucros. Assim acontece em todos os países onde a Associação está representada. Independentemente de cada editora ter sucesso com as vendas, os artistas de cada país recebem as suas bolsas, pois estas são distribuídas pela Associação Internacional. As vendas são feitas exclusivamente pelos correios em duas épocas do ano – Primavera e Natal e existe um trabalho real feito por estes artistas, tão válido quanto o de qualquer outra pessoa. Na perspectiva da Associação, estas pessoas precisam de muito mais esforço e dedicação para alcançar os mesmos objectivos, daí a importância dada à solidariedade em todo este projecto.

A Associação organiza também exposições em todo o mundo e muitos destes artistas são reconhecidos nos seus países e internacionalmente, dando prestígio à Associação Internacional, reconhecida ela própria pelo público e por altas individualidades do nosso tempo, sejam da área artística, política ou social.

Em 2002, foi a vez de Lisboa receber uma exposição em que participaram cerca de 150 artistas de todo o mundo. Em 2003, já no âmbito do Ano Europeu da Pessoa com Deficiência, a Associação fez uma exposição na ADFA (Associação dos Deficientes das Forças Armadas) em que simultaneamente, um grupo de artistas de vários países, fizeram uma mostra de pintura ao vivo.

Em Portugal existem (2005) duas artistas desta Associação (Maria de Lurdes Ferreira de Oliveira Paulo (membro associado) e Maria Vitória Fernandes Nogueira (bolseira)³, tendo falecido em Maio de 2003, José de Jesus, outro membro associado.

Posteriormente, na fase de construção do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados tentamos respeitar os procedimentos metodológicos habituais para qualquer investigação. Além dos dados de identificação habituais orientamos as questões com base na investigação metodológica, nomeadamente com base nos conceitos de arte e nos cinco estádios de desenvolvimento estético de Parsons, que partem de conceitos de natureza artística: critérios de preferência, beleza e realismo, expressividade, estilo e forma e autonomia. A estes estádios corresponderão níveis progressivos de capacidade para fazer interpretações e juízos racionais, ou seja, novas formas de ver que se organizam numa determinada sequência. Também nos baseamos na organização vertical dos estádios que é interceptada no plano horizontal por quatro tópicos que definem as ideias básicas utilizadas na compreensão da pintura no que diz respeito ao tema, à expressão das emoções, às características formais e aos juízos. Como já referimos, esta classificação a que Parsons chama de estádios, não define “tipos de pessoas”, mas antes procura estabelecer uma estrutura ou conjunto de ideias através das quais será possível entender a pintura de um modo mais profundo, motivo pelo qual nos “seduziu” esta perspectiva.

Utilizamos ainda na construção do inquérito os Pilares de Resiliência estruturados por Melillo & Ojeda (2001) nomeadamente a Introspecção, Independência, Capacidade de Relacionamento, Iniciativa, Humor, Criatividade, Moralidade e Auto-estima consistente.

Estes pilares de resiliência terão como objectivo relacionar os factores de risco com os factores protectores e desta forma perceber o que torna um indivíduo resiliente, partindo do princípio de que esta pintora inserida numa situação de adversidade pela exposição a um aglomerado de factores de risco, tem a capacidade de utilizar factores protectores para sobrepor-se à dificuldade, crescer, desenvolver-se adequadamente e pintar como forma de expressão e de relacionamento consigo e com a sociedade.

³ Dados fornecidos pela SADM em 2005, aquando da entrevista.

O inquérito construído tinha como objectivos conhecer e perceber as motivações, alguns indicadores de resiliência intrínsecos ao indivíduo, algumas características da sua expressão artística e o uso e adaptações das técnicas da pintura, por parte de um artista com deficiência motora. Transcreveremos agora, em jeito de síntese, os dados que nos foram fornecidos pela mesma.

No que respeita aos dados de identificação recolhemos que a artista é casada, tem mais de 40 anos e possui o ensino secundário em termos de habilitações académicas. No que respeita à valorização que a artista dá aos pilares de resiliência e seus indicadores, a escala de valores utilizada (estrutura Likert) foi: n- nunca; r – raramente; av – às vezes; f – frequentemente; s – sempre), obtivemos os seguintes dados:

Introspecção – às vezes considera-se uma pessoa introspectiva e sempre sente que é capaz de analisar as situações de forma realista/concreta;

Independência – frequentemente revela independência, conseguindo distanciar-se dos problemas e sente que a adaptação de materiais e técnicas de pintura, não condicionam a sua produção criativa e às vezes sente que consegue lidar com situações problemáticas;

Humor – a artista considera-se sempre uma pessoa bem-humorada e frequentemente consegue rir das suas próprias “dificuldades”;

Criatividade – frequentemente consegue revelar-se uma pessoa criativa e sempre gosta de ser criativa;

Moralidade – defende sempre a sua escala de valores, e às vezes considera-se uma pessoa moralista;

Capacidade de Relacionamento – sente sempre facilidade no relacionamento com as outras pessoas e às vezes frequenta exposições e mostras de arte suas e de outros artistas;

Auto-estima – frequentemente sente satisfação com o resultado das suas produções artísticas e às vezes gosta de si;

Nível de actividade – a artista considera-se sempre uma pessoa ocupada e às vezes gosta de se envolver em novos projectos.

Numa análise geral dos pilares de resiliência podemos considerar que a artista referencia uma valorização média-alta destes mesmos pilares, onde nunca valorizou os critérios raramente e nunca, para os indicadores apresentados. Podemos inferir a partir destes dados, que se confirma a nossa hipótese, a de que estamos na presença de um indivíduo (artista) resiliente.

A artista pinta há mais de 30 anos, o seu interesse pela pintura surgiu na infância de uma forma “inconsciente” e na adolescência já de uma forma mais concreta, assimilando que a pintura seria a sua maneira de estar na vida. Não fez formação académica formal nesta área das artes, tendo no entanto estudado pintura em Ateliers de Mestres conceituados.

A arte para si representa a sua forma de estar na vida com vários estados de alma - alegria, criatividade, tristeza, ansiedade e principalmente, “aquela paixão que jamais conseguirá abandonar - é um amor e namoro eternos”.

Sentiu os primeiros reconhecimentos dos seus trabalhos com grande alegria e ao mesmo tempo com um sentido de grande responsabilidade. Sente que o feedback e o reconhecimento do público influenciam a sua auto-estima, embora esteja sempre presente um sentimento de insatisfação inerente a todos os artistas.

Não relaciona a sua representação criativa com o seu problema motor, quando pinta, está concentrada no seu trabalho. Mesmo em demonstrações públicas tenta alhear-se o mais possível do que a rodeia e concentrar-se na sua produção criativa.

No que respeita aos cinco estádios de desenvolvimento estético de Parsons, obtivemos as seguintes informações: não tem preferências, considera haver diversas fases criativas; valoriza sempre a beleza e o realismo; utiliza a expressividade o mais possível dentro dos seus vários estilos e procura que o estilo e a forma sejam sempre reconhecidos; na autonomia, considera que esta tem de ser sempre total, só assim se cria livremente e de forma espontânea.

Em relação às ideias básicas que utiliza na compreensão da sua pintura refere o realismo como tema, expressa as emoções através das suas cores e formas, valoriza as características formais no seu todo e no que respeita aos juízos, considera ser uma ideia muito subjectiva. Para a concretização e materialização da sua produção artística e processo criativo até agora, considera que não teve de fazer nenhuma adaptação de materiais e técnicas.

Questionada sobre as características pessoais que a motivam e permitem que “olhe em frente” responde textualmente, [...] a minha maneira de encarar a vida e os seus problemas. Sou uma optimista por natureza, embora não seja fácil conviver com uma deficiência física que tem que se ultrapassar e nada há melhor que a Arte. Exige concentração total para a criatividade do nosso trabalho, dá-nos incentivo e alegria à vida e também delicia os olhos das pessoas que vêm arte feita por nós, deficientes.

Conclusão

Voltemos à interrogação que nos inquietou, que força move esta expressividade? Que “gritos” se soltam nesta representação da arte? Que mensagens de esperança nos quer transmitir o artista, quando tudo parece evidenciar o contrário?

A resiliência surge aqui, e a nosso ver, como um contínuo que reforça as opções e as oportunidades do indivíduo mediante a aplicação das suas capacidades e dos recursos internos para enfrentar as adversidades, que ponham em perigo o seu desenvolvimento, superá-las, melhorar a sua qualidade de vida e tornar possíveis os seus projectos de futuro.

Ao debruçarmo-nos neste estudo de caso, parece-nos claro que a Arte surge aqui como um recurso que vem potenciar alguns factores protectores próprios do indivíduo em que, numa perspectiva de interacção, a resiliência pode ser promovida. As características de temperamento (presentes desde o nascimento) podem ser moldadas, somando-se os factores ambientais, os quais podem ser adquiridos, promovidos e modificados. No suporte social e considerando a perspectiva de cada indivíduo estar imerso na sua própria ecologia, Cyrulnik (2007:29) afirma que “a tendência para que descrevamos e alteremos as situações que nos aconteceram constitui um factor de resiliência com a condição de dar sentido ao que se passou e de fazer disso uma remodelação efectiva. O sentido constrói-se com o que existe antes e depois de nós, com a história e os sonhos, a origem e a descendência e com o que conseguimos fazer com as condições que a vida nos oferece”.

A avaliação da adaptação, principalmente quando esta se verifica positiva, permite identificar se existe um processo de resiliência. A adaptação pode ser considerada positiva quando o indivíduo alcançou expectativas sociais associadas a uma etapa do desenvolvimento, ou quando não existiram sinais de desajuste e ainda revela factores de superação perante a adversidade (Melillo & Ojeda, 2005:27).

Neste caso, quando repensamos a Arte, e que além de ser uma consciência colectiva e social de um determinado tempo, descobrimos que ela pode ser o “sentido do mundo interior” e contribuir para a formação pessoal, cultural e social dos indivíduos. Pode ser também um potenciador de factores protectores, quando se descobre nela uma forma de e para superar a vida. Superar as contrariedades da vida, parece-nos aqui, a maior de todas as “artes”.

Os nossos agradecimentos à Sofia Norte da SADM.

Bibliografia

- ALMEIDA, S.L.; FREIRE, T. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Lisboa: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- CARVALHO, J.E. (2002). Metodologia do trabalho científico – “Saber-Fazer” da investigação para dissertações e teses. Lisboa: Escolar Editora.
- CYRULNIK, B. (2007). O amor que cura. Lisboa: Editota Ésquilo.
- GARRIDO, V.M.; SOTELO, F.P. (2005). Educar para la resiliencia - Um cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Vol.16:107-124. Madrid: Revista Complutense de Educación.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- HOUAISS, A., VILLAR, M.S.; FRANCO, F.M.M. (2003). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa: Círculo de Leitores.
- KOBASA, S.C., MADDI, S.R.; KAHN, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. Washington,DC: Journal of Personality and Social Psychology.
- MANTERO, A. (1999). O Traço da Infância, Diálogos com Paul Klee, Dissertação apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Estética e Filosofia da Arte. Lisboa. Faculdade de Letras.
- MELILLO, A.; OJEDA, E.N.S. (2001). Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Editora Paidós.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, GEP. (1990). A Criança Diferente, 1ª Edição. Lisboa: GEP-ME.
- RODRIGUES, D. (2001). Educação e Diferença, Valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.
- SOARES, I. (2000). Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajectórias (in)Adaptativas ao longo da vida. Coimbra: Quarteto Editora.

A Aula de Matemática como Espaço Promotor de Autonomia

Isabel Cláudia Nogueira da Silva Araújo Nogueira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Resumo

Espaços e tempos que privilegiem a análise, a discussão, a investigação, a argumentação e a reflexão – pilares essenciais do desenvolvimento pessoal e à participação democrática –, parecem (continuar a) não ter lugar na sala de aula de Matemática. A partir de uma exemplificação da aplicação de um modelo de análise de processos de instrução proposto pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), pretendemos provocar a reflexão sobre contextos e práticas de aprendizagem/ensino da Matemática e a sua influência na promoção da autonomia do aluno.

Palavras-chave

educação básica, práticas lectivas de matemática, análise de processos de instrução, competência matemática, autonomia.

Abstract

Places and moments with the emphasis on analysis, discussion, research, argumentation and reflection – essential both to personal development and to democratic participation - seem to (continue) having no room in the math class. With an example of a mathematical instruction process analysis based on the Onto-Semiotic approach to Mathematical Cognition and Instruction (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), we intend to reflect about contexts and practices of learning / teaching mathematics and their influence in the promotion of student's autonomy.

Keywords

basic education, mathematics teaching practices, education processes analysis, numeracy, self-sufficiency.

Resumen

Espacios y tiempos con el énfasis en el análisis, discusión, investigación, discusión y reflexión - pilares del desarrollo personal y participación democrática - parecen que (continúan) no teniendo lugar en el aula de matemáticas. A partir de un ejemplo de la utilización de un modelo de análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque Onto-Semiótico de la Cognición y Instrucción Matemáticas (Godino y Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras y Font, 2006), tenemos la finalidad de reflexionar los contextos y las prácticas de aprendizaje / enseñanza de las matemáticas y su influencia en la promoción de la autonomía del alumno.

Palabras clave

educación básica, prácticas de enseñanza de las matemáticas, análisis de procesos de instrucción, competencia matemática, autonomía.

Résumé

Des espaces et des temps en mettant l'accent sur l'analyse, la discussion, la recherche, l'argumentation et la réflexion - piliers du développement personnel et de la participation démocratique – paraît demeurent souvent absents des classes de mathématiques. D'après une analyse d'un procès d'instruction mathématique proposé par l'approche Ontosémiotique de la Cognition et l'Enseignement des Mathématiques (Godino y Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras y Font, 2006), nous avons l'intention de relever les contextes et les pratiques de l'apprentissage / enseignement des mathématiques et leurs influences dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Mots-clés

éducation élémentaire, méthodes d'enseignement des mathématiques, analyse des processus d'instruction, numératie, autosuffisance.

O desenvolvimento de processos de instrução e a promoção da autonomia dos alunos

Proporcionar e promover a aquisição de conhecimentos, práticas, capacidades, atitudes e valores, de forma a contribuir para uma consciente participação e tomada de decisões numa perspectiva democrática, constituem objectivos gerais definidos para o Ensino Básico na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 286/1989). Para tal, o Ensino Básico deverá “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” mediante a qual “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Ministério da Educação, 1998:16). As exigências da sociedade actual deverão, assim, e na nossa perspectiva, ser tidas em consideração no que a escola deve oferecer aos alunos, nomeadamente sobre o que hoje significa saber matemática e saber fazer matemática: a ideia (ainda bastante generalizada) de que a matemática consiste apenas na aprendizagem de um conjunto de regras e procedimentos previamente definidos e, como tal, a serem aprendidos e aplicados, deverá dar lugar à ideia que a matemática pode e deve ser construída, experimentada e compreendida: a realização de experiências, a demonstração de processos e a justificação de resultados são alguns exemplos de práticas que deverão ser correntes na realização de actividades matemáticas, nomeadamente logo no 1º Ciclo do Ensino Básico. Partilhamos a ideia de que “o que os alunos aprendem está fundamentalmente relacionado com o modo como o aprendem” (NCTM, 1994: 23): assim, para a promoção da autonomia de cada um e de todos os alunos, será determinante fomentar hábitos e práticas autónomas, nomeadamente na construção de conhecimento.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a educação em Matemática esse professor “promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1º ciclo” (Decreto-Lei nº 241/2001). As actividades que o professor planifica e posteriormente concretiza junto dos seus alunos desejavelmente terão em consideração que qualquer aluno deverá saber “explicar e confrontar as suas ideias com as dos companheiros, justificar as suas opiniões e descrever processos utilizados na realização de actividades” (Ministério da Educação, 1998: 173). No recente reajustamento do programa de Matemática do ensino básico, estas orientações são reforçadas: este documento aponta “fazer Matemática de forma autónoma” (Ministério da Educação, 2007: 6) como um dos objectivos gerais para o ensino desta disciplina, incluindo “o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente” (ibidem: 9) como orientação metodológica para a sua aprendizagem. No entanto, e no que se refere ao ensino da Matemática nos primeiros anos, diversos estudos apontam ainda como maioritárias práticas de ensino tradicional, que não valorizam o desenvolvimento de hábitos de pensamento, de discussão e de processamento matemáticos (Becker e Selter, 1994; Baroody, 1993; Ponte, Matos e Abrantes, 1998; Serrazina, 1998). Tarefas de formulação de situações problemáticas, de discussão sobre métodos e estratégias de carácter lógico-matemático, de realização de actividades de investigação e de argumentação deverão constituir-se como práticas sistemáticas na sala de aula com os alunos, nomeadamente pelo papel que poderão desempenhar na construção da sua própria autonomia.

Importa, pois, dispormos de mecanismos de análise dos processos de instrução matemática que nos permitam avaliar, entre outros aspectos e de forma objectiva, que solicitações de natureza cognitiva são requeridas aos alunos nas aulas de Matemática: tais solicitações dependerão, naturalmente, da natureza dos objectos matemáticos envolvidos, do tipo de propostas planificadas pelo professor para esse momento ou conteúdo escolar, e das funções que os alunos desempenham aquando da concretização do trabalho proposto pelo professor.

No parágrafo seguinte, apresentamos um modelo de análise de processos de instrução matemática proposto pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), o qual poderá constituir-se um valioso instrumento de análise didáctica de práticas matemáticas – a Técnica de Análise Semiótica.

A análise de processos de instrução segundo a perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática

A perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS) considera os objectos matemáticos como entidades emergentes de “sistemas de práticas manifestados por un sujeto (o en el seno de una institución) ante una clase de situaciones-problemas” (Godino, 2002: 242). A realização de qualquer prática matemática implica, para a EOS, a mobilização de um conjunto de objectos ditos primários que poderão ser dos seguintes tipos: linguagem, situações, definições (ou conceitos), proposições, procedimentos e argumentos. Esta

classificação constitui a primeira categorização das entidades que configuram qualquer sistema de práticas, e serão os constituintes básicos de objectos de complexidade superior. (Godino, 2002: 246).

Dada a importância central da análise de práticas de sala de aula, a EOS propõe um modelo teórico – Técnica de Análise Semiótica – que define a tipologia de aplicação dessa perspectiva aos vários tipos de objectos e às dimensões do conhecimento matemático envolvidos num processo de instrução. Esta técnica propõe seis categorias que poderão ser alvo de análise em qualquer processo de instrução: a análise epistémica, a análise das actividades docentes, a análise das actividades discentes, a análise mediacional, a análise cognitiva e a análise emocional. Neste texto, iremos centrarmo-nos na análise de natureza epistémica, na análise das tarefas docentes e na análise das actividades discentes, as quais nos poderão fornecer alguns indicadores sobre práticas de sala de aula visando a aprendizagem/ensino da Matemática.

A análise epistémica recai sobre a distribuição temporal do ensino das componentes dos sistemas de práticas operativas e discursivas implementadas. Nesta análise epistémica, é efectuada a decomposição do processo de instrução em unidades de análise que possibilitem a caracterização do tipo de actividade matemática que foi implementada. Para esta caracterização, estão definidos seis possíveis estados de acordo com o tipo de entidade presente em cada momento: situacional, actuante, linguístico, conceptual, proposicional e argumentativo. Quando é enunciado/apresentado um exemplo de um certo tipo de problemas estaremos perante um estado do tipo situacional; já o estado actuante identifica o desenvolvimento ou estudo de uma determinada forma de resolver um problema. A introdução de designações, notações ou representações corresponde a um estado linguístico; estaremos perante um estado conceptual sempre que se formulam ou interpretam definições dos objectos em questão. Enunciar ou interpretar propriedades corresponde a um estado proposicional, sendo que sempre que são explicadas, justificadas ou validadas propriedades enunciadas ou acções executadas, estamos perante um estado argumentativo. Assim, a análise da trajectória epistémica de um processo de instrução permitirá caracterizar o significado institucional efectivamente implementado e a sua complexidade onto-semiótica.

A análise das actividades docentes permite caracterizar a distribuição das tarefas desempenhadas pelo docente durante o processo de instrução. Centrada na sequência de actividades realizadas, a análise da actividade docente elege seis entidades primárias como constituintes dos sistemas de práticas, determinadas pelo tipo de actividade desenvolvida: planificação, motivação, atribuição de tarefas, regulação, avaliação e investigação. O desenho do processo de instrução corresponde a uma actividade de planificação; uma actividade de motivação tem lugar cada vez que o professor tenta envolver os alunos no processo em causa, criando um clima de afectividade, de respeito e de estímulo. A gestão e o controle do processo de estudo, a definição dos tempos, a orientação e adaptação das tarefas configuram um estado de atribuição de tarefas, sendo que o estado de regulação ocorre quando há lugar à fixação de regras, ao apelo à mobilização de conhecimentos prévios necessários à progressão do estudo ou à readaptação da planificação prevista. A observação e determinação do estado de aprendizagem atingido e a resolução de dificuldades individuais detectadas definem um estado de avaliação pelo que quando tem lugar a reflexão a análise do desenvolvimento do processo de instrução, nomeadamente tendo em vista a introdução de modificações em futuras implementações desse mesmo processo ou a articulação entre os distintos momentos do processo em estudo estamos perante o estado de investigação.

O tipo de acções desempenhadas pelos alunos é o objecto da análise das actividades discentes. Nesta dimensão de análise, são definidos nove tipos de actividades ou funções do aluno no processo de instrução: aceitação do compromisso educativo, exploração, memorização, formulação, argumentação, procura de informação, recepção de informação, exercitação de técnicas específicas e avaliação. O estado de aceitação do compromisso educativo corresponde à adopção de uma atitude positiva perante o trabalho proposto: estamos perante um estado de exploração sempre que é colocada uma questão, quando são formuladas conjecturas e formas de resposta às questões que emergiram. A interpretação e aplicação quer de definições e/ou proposições, quer do significado dos elementos linguísticos, configuram uma acção de memorização. Já um estado de formulação corresponde à apresentação de soluções para as situações ou tarefas que foram propostas, sendo que, no estado de argumentação, ocorre a apresentação e justificação de conjecturas. Quando os alunos solicitam informação sobre, por exemplo, o significado de determinado conceito ou sobre algum conhecimento prévio necessário, configura-se um estado de procura de informação e estamos perante o estado de recepção de informação sempre que, por exemplo, são apresentados conhecimentos, efectuadas descrições ou elencadas formas de execução. O estado de exercitação corresponde à realização de tarefas de carácter rotineiro, para treino de práticas específicas, e, quando é proposta pelo professor alguma forma de avaliação, o aluno está num estado de avaliação.

Nas linhas que se seguem, iremos apresentar as análises de natureza epistémica e das tarefas realizadas pelo docente e pelos discentes, identificadas ao longo de um processo de instrução matemático.

Um exemplo de análise de um processo de instrução matemática

De acordo com o anteriormente exposto, apresentamos uma análise do desenvolvimento de um processo de instrução de Matemática baseada na perspectiva EOS: a partir de um segmento de aproximadamente 50 minutos de uma aula de uma turma do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico dedicada à exploração do comprimento, efectuaram-se as análises epistémica e de actividades docente e discente das tarefas realizadas. Os dados obtidos permitiram, para cada análise, a construção de representações gráficas, elucidativas da distribuição verificada pelas diversas categorias definidas por esta perspectiva metodológica.

Análise epistémica

Como podemos constatar na Figura I, durante a realização deste processo de instrução, verificou-se uma total ausência de actividade matemática que implicasse a explicação e/ou justificação das tarefas realizadas, não sendo assim promovidas a capacidade de argumentação, de justificação de resultados e de procedimentos executados. De facto, e apesar de terem sido identificados elementos de natureza proposicional – claramente propícios a actividades de análise, argumentação ou justificação –, nesta implementação predominaram os momentos de natureza actuante, que privilegiam essencialmente aplicações de carácter procedimental, necessários obviamente à prática da Matemática, mas actualmente considerados insuficientes para a sua compreensão.

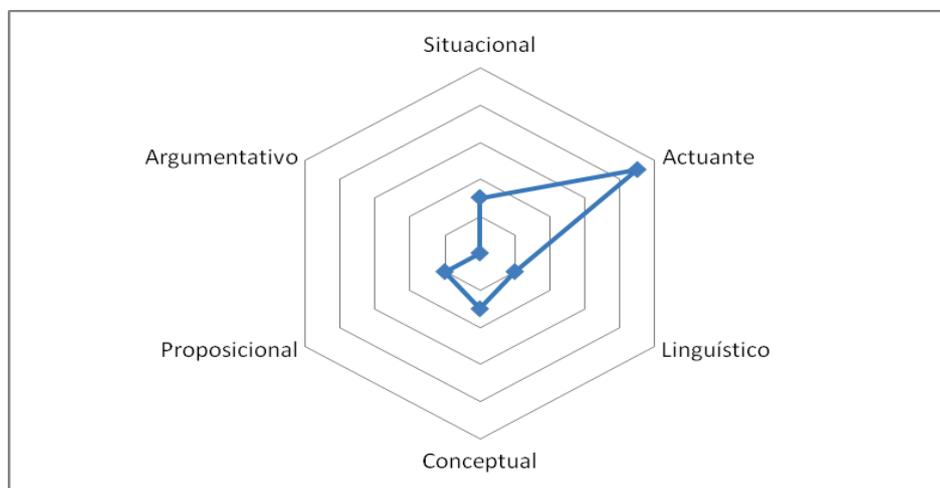


Figura I - Análise epistémica do processo de instrução.

Análise da actividade docente

Neste processo de instrução, a actividade docente repartiu-se quase exclusivamente por atribuição de tarefas e actividades de avaliação do desempenho dos alunos. De facto, por análise da Figura II podemos concluir que, neste processo de instrução matemática, o papel do professor foi essencialmente de orientação e gestão do processo de estudo.

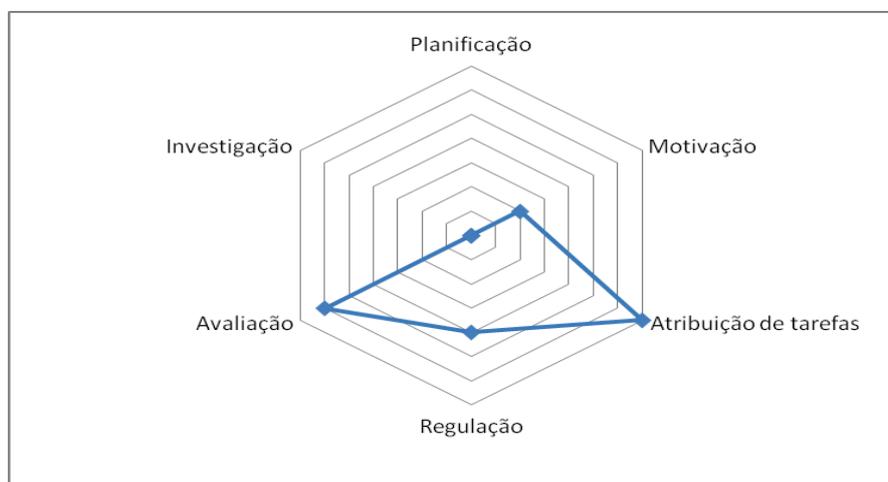


Figura II - Análise da actividade docente no processo de instrução.

Saliente-se que nos limitámos a representar exclusivamente o desenvolvimento do processo de instrução aquando da sua concretização na sala de aula: não surpreende, por isso, a ausência de actividades de planificação e investigação, tradicionalmente realizadas antes e após a implementação do processo de instrução.

Análise da actividade discente

Observemos a Figura III, na qual estão representadas as funções desempenhadas pelos alunos durante este processo de estudo:

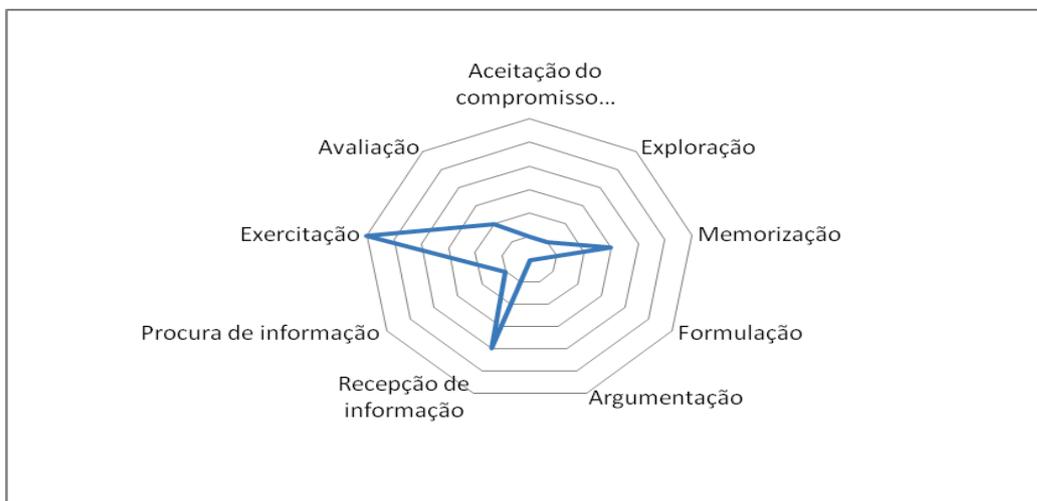


Figura III - Análise da actividade discente no processo de instrução.

Podemos constatar que as actividades realizadas pelos discentes foram essencialmente de três tipos: recepção de informação, memorização e exercitação. De facto, durante este processo de estudo, os alunos activaram conhecimentos anteriores, necessários à realização das actividades propostas pelo professor, o qual teve de fornecer indicações que permitissem aos alunos realizarem o trabalho definido para este processo de estudo. Note-se a ausência de tarefas que apelem à mobilização de competências cognitivas mais complexas, como actividades de exploração, de procura de informação e de argumentação, por exemplo.

Conclusões

Ao longo deste texto, centrado na reflexão sobre práticas na aprendizagem/ensino da Matemática, tentámos mostrar quão relevante é a análise de práticas de sala de aula nas explorações realizadas no âmbito desta área curricular: acreditamos que só uma descrição precisa dos tipos de conhecimento matemático implementado num processo de estudo e das suas formas de exploração e, portanto, de construção, desse conhecimento por parte dos alunos, nos permitirá ter consciência do tipo de competências que são promovidas na Matemática escolar. Para essa análise, consideramos que a Técnica de Análise Semiótica proposta pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS) pode constituir-se uma ferramenta extremamente interessante e reveladora, atendendo não só às dimensões que contempla como também à categorização que propõe para cada uma dessas dimensões.

O exemplo aqui apresentado não terá pretensão a ser mais do que isso mesmo, quer pela sua duração, quer por ser visto isoladamente; no entanto, assinalem-se a atribuição de tarefas e a sua avaliação como práticas docentes mais frequentes, bem como o predomínio da realização de actividades de recepção de informação e de exercitação por parte dos alunos neste processo de instrução. Este tipo de tarefas – claramente insuficientes para o desenvolvimento de atitudes de indagação e de capacidades de análise e síntese e, em suma, para a promoção de competência matemática –, apesar de necessárias à prática da Matemática, revelam-se, em nosso entender, bastante redutoras para a formação integral do indivíduo como cidadão responsável e autónomo.

Referências bibliográficas

Baroody, A. (1993). Fostering the mathematical learning of young children. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of early childhood research*. Hillsdale, N.J: MacMillan, 151–175.

Becker, J.; Selter, C. (1994). Elementary school practices. In Alan Bishop, Ken Clements, Christine Keitel, Jeremy Kilpatrick & Collette Laborde (Eds.), *Internacional HandBook of Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer, 511–564.

Decreto-Lei nº 286/1989

Decreto-Lei nº 241/2001

Godino, J. D. e Batanero, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics Education as a research domain: A search for identity*. Dordrecht: Kluwer, 177–195.

Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22, (2/3): 237-284.

Godino, J.D, Contreras, A. e Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26 (1): 39-88.

Ministério da Educação (1998). 1º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas. Lisboa: ME-DEB.

Ministério da Educação (2007). Programa de Matemática para o ensino básico. Lisboa: ME-DGIDC.

NCTM (1994). Normas Profissionais para o Ensino da Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J.; Matos, J.; Abrantes, P. (1998). Investigação em educação matemática – Implicações curriculares. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Serrazina, L. (1998). Teacher´s professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal (Tese de Doutoramento). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Anexos

Figura I – Análise epistémica do processo de instrução

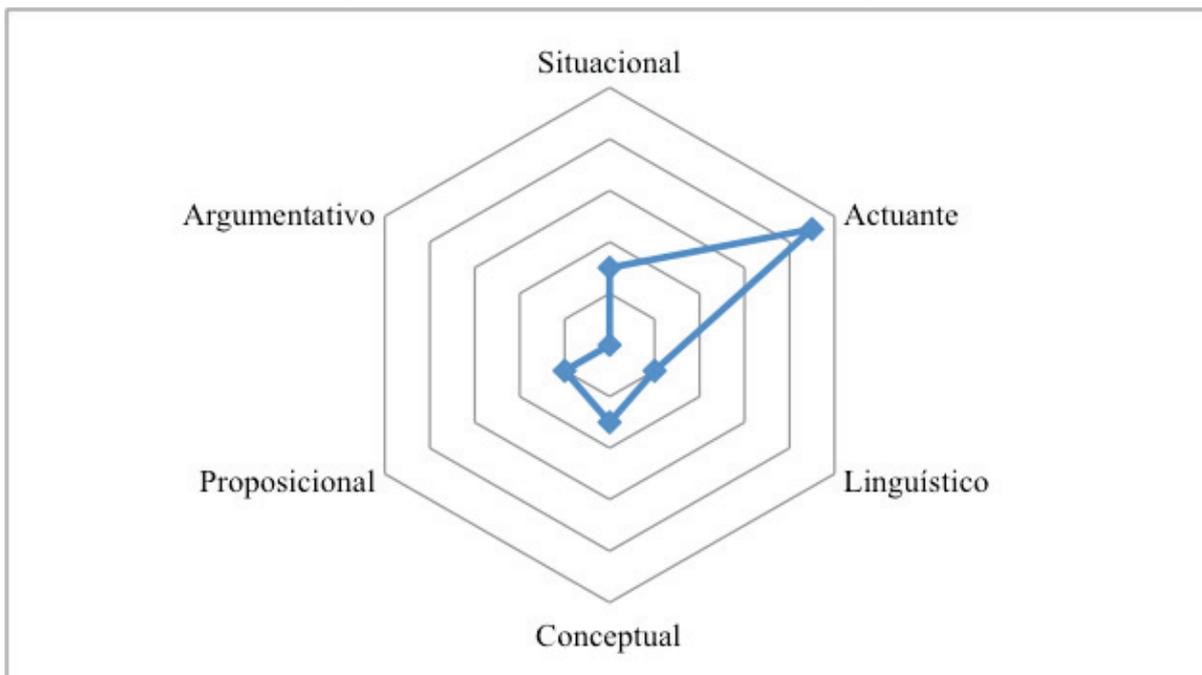


Figura II – Análise da actividade docente no processo de instrução

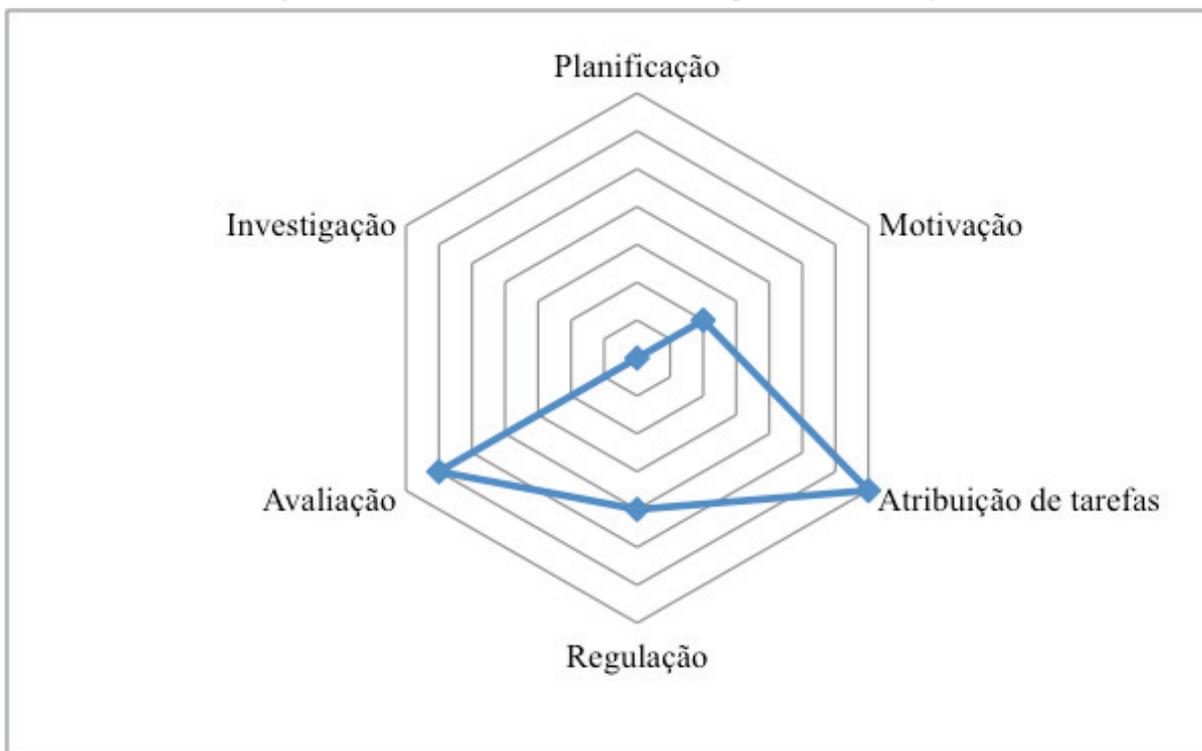


Figura III – Análise da actividade docente no processo de instrução



A Utopia da Paz Universal¹

Daniel Serrão

Professor Jubilado da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.

Resumo

Como o Homem atingiu a fase da cultura exterior simbólica em que se encontra actualmente. Apresentação sucinta da teoria dos patamares evolutivos de Merlin Donald. O paradigma "popperiano" da investigação científica moderna: verificar ou falsificar hipóteses. O caso típico da teoria darwiniana da evolução das espécies vivas. A Bioética como diálogo de saberes em ordem à criação de uma nova sabedoria (wisdom). Apresentação do conceito de Van Rensselaer Potter. O "credo" de Potter e a utopia da paz universal.

Palavras-chave

Utopia, Paz Universal

“L’Utopie de la paix universelle”

Daniel Serrão

Professeur Jubilé de la Faculté de Médecine de l’Université de Porto.

Résumé

Comment l’Homme est arrivé à la phase de culture extérieure symbolique où il se trouve actuellement. Présentation succincte de la théorie des paliers évolutifs de Merlin Donald. Le paradigme "popperien" de l’investigation scientifique moderne: vérifier ou falsifier hypothèses. Le cas typique de la théorie darwinienne de l’évolution des espèces vivantes. La Bioéthique en tant que dialogue de savoirs en ordre à la création d’une nouvelle sagesse (wisdom). Présentation du concept de Van Rensselaer Potter. Le "credo" de Potter et l’utopie de la paix universelle.

Mots-clé

Utopie, Paix Universelle

Abstract

As the man reached a stage of an external symbolic culture at present. Brief presentation of the theory of evolutionary steps of Merlin Donald. The "Popperian" paradigm of modern scientific research: verify or falsify hypotheses. The typical case of the Darwinian theory of the evolution of living species. The Bioethics as dialogue of knowledge in order to create a new wisdom. Introducing the concept of Van Rensselaer Potter. The "creed" of Potter and the utopia of universal peace.

Keywords

Utopia, Universal Peace

Resumen

Como el hombre llegó a una etapa de una cultura simbólica externa en la actualidad. Breve presentación de la teoría de la evolución de los pasos de Merlin Donald. El paradigma "Popperiano" de la investigación científica moderna: verificar o falsear hipótesis. El caso típico de la teoría Darwiniana de la evolución de las especies vivas. El conocimiento de la Bioética en el diálogo para crear una nueva sabiduría. Introducir el concepto de Van Rensselaer Potter. El "credo" de Potter y la utopía de la paz universal.

Palabras clave

Utopía, la Paz Universal

¹ Dedico este texto ao Prof. Laureano Silveira que me honrou com o convite para falar aos seus alunos de Pós-Graduação acreditando que eu tinha qualidade para tanto. A aula foi criada em forma oral; o texto é um eco do que foi, afinal, acontecimento, imprevisto e paixão.

Introdução

Utopia e Paz são dois vocábulos grandiosos que estimulam a inteligência para a reflexão mas, também, para o devaneio. Não fugirei nem à reflexão, que desejo rigorosa e responsável, nem a algum devaneio que, espero, possa ser criativo.

Sobre Utopia já algumas vezes reflecti, como adiante referirei.

E a Paz, a Paz universal, a Paz entre as Religiões, entre as pessoas individuais e entre as Nações, é uma preocupação que me tem agrilhado constantemente, desde que Paulo VI anunciou, em Fátima, que “a Paz é possível; é difícil mas é possível.”

É muito vasta a literatura que trata de Utopia e a que comenta e apela à Paz.

Neste texto não vou, porém, aparecer nas vestes do erudito que vai exaurir as fontes, desfibrar os autores clássicos e modernos, compilar, citar e comentar.

Serei, apenas uma voz solitária a proferir reflexões pessoais suscitadas por temas tão apaixonantes como a Utopia e a Paz e por uma certa convicção, que se vai radicando em alguns espíritos, de que a busca da Paz é uma Utopia, própria de inteligências ingénuas e sonhadoras.

Como recentemente escrevi² perspectivando 2008, “não teremos paz em muitas partes do Mundo, porque as guerras locais continuarão a fazer a sua sementeira constante de mortos, alimentadas, unicamente, pelos produtores de armas, sedeados em países cujos dirigentes chorarão lágrimas de crocodilo nas reuniões internacionais para promover a paz. A morte do homem pelo homem, esta violência sem sentido, não vai abrandar.

Num pequeno país como Portugal, não há um só dia em que não ocorra um caso de morte violenta intencional de um ser humano às mãos cruéis de outro ser humano³.

Esta leitura pragmática que faço da realidade não é pessimista, é um desafio que neste início do Século XXI se coloca a todos nós.

O desafio é o de conseguirmos educar toda uma geração, em todas as partes do mundo, que decida banir, definitivamente, das suas decisões pessoais, a morte do outro, respeitando a vida humana como um valor absoluto.

Será uma Utopia?

Mas o que é a Utopia?

A Utopia na Cultura Ocidental

Tenho para mim que quando Fernando Pessoa escreveu, um verso célebre, “Sem a loucura que é o homem mais que a besta sadia, cadáver adiado que procria” e, como Álvaro de Campos, “Tratem da fama e do comer que o amanhã é dos loucos de hoje”, se substituímos loucura por Utopia entramos no cerne do conceito.

A Utopia é o motor da esperança e esperar é o primeiro verbo da vida.

Quando Thomas More publicou a sua Utopia, em 1516, atribuiu a um imaginado navegador português, Rafael Hytloideu a descoberta⁴ de uma sociedade ideal, pacífica e justa, mas com uma localização geográfica não definida. Esta sociedade que não estava em lugar nenhum era *u-topos*, um não lugar. Procurá-la era, então, a Utopia, a busca de um lugar, sem espaço nem tempo.

² Em artigo de opinião publicado no Seminário O Diabo, de 3 de Janeiro de 2008.

³ Usando como fonte apenas o Jornal de Notícias, contabilizei entre 14 e 27 de Julho de 2007, 14 assassinatos noticiados. Um título era “Matou um amigo com um tiro no peito por causa de um isqueiro”

⁴ Atribuiu bem porque no tempo em que More escreveu o seu texto a notícia da descoberta do Brasil pelos navegadores portugueses circulava já pela Europa causando admiração e inveja. De certo modo a postura henriquina era, à partida, utópica.

Do século XVI até aos nossos dias, o conceito de Utopia enriqueceu-se tanto que são múltiplos os sentidos e significações que podemos dar hoje a esta palavra, utopia, como exaustivamente demonstra José Eduardo Reis na sua tese de doutoramento⁵.

Como refere este autor, “De acordo com estes pressupostos” – que são os da filosofia idealista – “a utopia não é senão mais uma ideia ou imagem, num mundo feito de ideias e imagens reais, se bem que ontologicamente diferente destas por não possuir correspondência empírica alguma com objectos materiais exteriores a si nem com nada que não sejam as configurações da sua própria fantasia evanescente Artefacto puramente imaginada, a utopia diferirá, portanto, da realidade mentalmente percebida, na mesma medida em que o sonho difere do estado de vigília”.

Não é este o sentido de Utopia em que inscrevo as minhas reflexões.

Quero uma utopia que seja uma forma, outra, de pensamento humano que acrescente à percepção sensitiva e sensorial comum, um sentido novo que é o sentido da esperança.

Ernest Bloch, comentado por José Eduardo Reis, vê nas expressões dos que sonham acordados o verdadeiro embrião do que pode chamar-se uma inteligência utópica, voltada para uma diferente explicação das percepções do real objectivo⁶. Com a sua reflexão este filósofo tentou fundamentar a grande utopia da felicidade universal de Marx. Foi tão forte este vínculo da esperança à utopia que o sistema político que haveria de lhe dar realidade, tornando concreta a utopia, na URSS, aguentou-se, contra todas as evidências, durante meio século. E continua ainda hoje a seduzir homens e mulheres de boa vontade em muitas partes do Mundo. Mas vai ser a primeira grande vítima da globalidade de informação.

Na literatura portuguesa abundam os exemplos de exercícios de inteligência utópica que criam diferentes sentidos para as percepções da realidade.

Por exemplo Luís de Camões faz, nos *Lusíadas*, uma fascinante leitura utópica da vida dos portugueses, até meados do século XVI, recorrendo a uma conversação metafórica com a mitologia grega, sendo que esta mitologia foi a forma que a inteligência helénica descobriu para constituir uma Utopia concreta (na concepção de Bloch). Nos tempos modernos é Pessoa quem de novo constrói uma visão utópica de Portugal (“hoje és nevoeiro”) e dos portugueses, praticando uma leitura cabalística, de factos, certamente, mas principalmente, das emoções, sentimentos e abstracções mentais que a percepção dos factos lhe provocava na auto-consciência.

Pode dizer-se que o génio de Pessoa se revela aqui, nesta capacidade singular de exprimir, com linguagem rigorosa, tanto na escrita poética como em prosa, conteúdos significantes da auto-consciência: De uma auto-consciência sempre atenta “à importância misteriosa de existir”.

A precisão analítica da “verbalização” dos conteúdos da auto-consciência aparece em muitos escritores de origem hebraica, como era Pessoa, e atinge um fulgor, por vezes estranho, por exemplo em L. Wittgenstein, “432 – Todo o símbolo *isolado* parece morto. O que é que lhe dá vida? – Só o uso lhe dá *vida*. Tem, então, em si, o sopro da vida? Ou é o *uso* que é o sopro da vida?”

Esta é a pergunta radical da psicologia linguística. E, afinal, de toda a fenomenologia da percepção humana referida a um *eu* auto-consciente.

Thomas Metzinger, que acredita que um dia a auto-consciência humana terá uma representação natural cerebral, argumenta que o eu fenoménico não é o eu-sujeito da expresso verbal mas o uso da primeira pessoa revela a existência de um estado “mental” que gera a capacidade de pensar na perspectiva da primeira pessoa e de usar símbolos linguísticos que a exprimem.

⁵ José Eduardo Reis – “Do Espírito da Utopia: lugares utópicos e eutópicos, tempos proféticos nas culturas literárias portuguesa e inglesa”. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia” – Lisboa, Junho de 2007. Nesta obra que é uma tese de Doutoramento orientada pela Prof. Yvette Centeno, da Faculdade de Letras de Lisboa. Num quadro final considera que o espírito da Utopia tem uma matriz clássica, com dois paradigmas, o utópico-pastoral, como a Eneida, de Virgílio e o utópico-cosmopolita, como será o caso da República de Platão; e uma matriz judaico-cristã com vários paradigmas nos quais cabem o Apocalipse de S. João, o Quinto Império luso-cêntrico do P. António Vieira, o milenarismo cristão e A Mensagem, de Fernando Pessoa, entre muitos outros.

Será que algum dos membros do júri que não deu o Prémio ao livro de Pessoa se terá apercebido que aqueles belíssimos poemas eram uma utopia profética?

⁶ Alice, in the underground, de Lewis Carroll, no País das Maravilhas, na tradução em Português, é um exemplo genial de pensamento utópico dirigido para a esperança do bem maior e por isso continua a seduzir muitos dos nossos jovens, apesar dos Morangos televisivos. É que ler é mais forte do que ver.

Este autor, analisando casos patológicos em que uma pessoa se confunde, de forma consciente com outra pessoa, ou de uma pessoa que afirma com absoluta certeza que não existe (síndrome de Cotard), comenta que “tudo o que existe, num sentido ontológico são classes de sistemas de processamento (acrescento eu, cerebral) de informação que operam sob modelos transparentes do eu. Por conseguinte, todos os eus são ou alucinações (em termos fenomenológicos) ou elementos de descrições fenomenológicas imprecisas e coisificantes. O que é inultrapassável, em situações normais, é a experiência de realmente *existir*, agora. No entanto, todas as outras propriedades de conteúdo percebidas pelo modelo do eu activo num determinado momento podem, em princípio, ser propriedades *fenoménicas* e não transportar qualquer informação acerca do estado real do sistema.”

Então cabe perguntar: e a Utopia é uma alucinação em termos fenomenológicos?

Vou ter de reconhecer que, na interpretação fenoménica da percepção, a Utopia é uma alucinação.

Não uma alucinação por erro cognitivo como a de D. Quixote, o engenhoso fidalgo das terras manchegas, que via cavaleiros agressivos onde só estavam moinhos de vento, nem a alucinação como percepção sem objecto (ouvir, por exemplo, sons inexistentes) da linguagem psiquiátrica.

Para estas alucinações não duvido do suporte neurológico que as sustenta; e até podem provocar-se actuando sobre os neuro-transmissores e a interacção das redes neuronais, como acontece com a LSD.

Mas a utopia não é uma alucinação deste género. É fenoménica, na expressão de Metzinger, e para ela não há suporte neurobiológico bastante.

Vou tentar apresentar a minha tese, divergindo de Metzinger, com toda a modéstia mas espero que sem ingenuidade.

Recorro a Merlin Donald e à sua obra *A Mind so Rare*, na qual o autor amplia e explica a tese proposta na sua obra anterior dedicada às origens da moderna inteligência humana.

O que é novo, em Merlin Donald, é que ele argumenta a partir de uma concepção evolutiva das capacidades perceptivas dos seres humanos. E é assim.

No tempo decorrido desde que o Homo se separou da linha evolutiva dos Primatas, ocorreram níveis sucessivos de tratamento cerebral das percepções, com a consequente criação de culturas humanas diversas. E porque esta evolução, por patamares, não ocorre em sincronia em todas as áreas do globo terrestre onde vivem seres humanos, é possível estudar, hoje, grupos humanos que permanecem no patamar da cultura mimética e outros, numerosos, no patamar da cultura mítico-oral. Até ao nível da cultura simbólica e externa ascenderam os chamados povos civilizados, indo-europeus, dotados de uma língua falada, de uma escrita simbólica e capazes de transformar o mundo natural em objectos artificiais e intencionais, para seu benefício e seu deleite.

Esta nova e recente (na história archeobiológica humana) capacidade depende, para Merlin Donald, do cérebro humano que ao adquirir a possibilidade de representar, abstractamente, o mundo natural transformou o *caos* em *cosmos* e apoderou-se dele para o dominar e usar.

O conhecimento científico rigoroso do cosmos, que tem pouco mais de 100 anos, possibilitou a construção de uma cultura exterior ao Homem na qual os seres humanos têm de se instalar logo após o nascimento. Alimentar-se artificialmente, deslocar-se artificialmente, matar e cozinhar com o fogo os animais, impulsionar o movimento da roda, são as marcas da origem da cultura moderna e exterior simbólica; sentar-se à mesa de um restaurante de luxo para comer um faisão trufado ou chegar a Nova York em poucas horas, tudo são desenvolvimentos de descobertas básicas iniciais; nestes exemplos, a passagem do cru para o cozinhado e do atrito do arrastamento para a leveza do rolamento.

No comando de todas as alterações que conduziam, progressivamente, a esta prodigiosa cultura exterior simbólica estão os lobos frontais do cérebro humano, que Elkhonon Goldberg designa por “executive brain”, considerando que é esta parte do cérebro humano que coordena e dirige as outras partes e as suas redes de interacção funcional para a execução das decisões. Neste seu livro, de leitura obrigatória para quem queira compreender os comportamentos humanos em perspectiva neuropsicológica moderna, Goldberg mostra como as lesões deste “cérebro executivo” alteram os comportamentos humanos e impedem um adequado governo do eu como um eu próprio, um *self*.

Mas com um “cérebro executivo” a funcionar bem a mente humana está civilizada, está incluída numa cultura exterior simbólica, e decide no interior dessa cultura, penosamente assimilada.

Merlin Donald, ao reflectir sobre este homem civilizado imerso numa cultura envolvente, afirma que o cérebro humano é, na biosfera, o único cujo potencial não pode ser efectivamente manifestado por si próprio, pois precisa de estar integrado numa rede para que as suas capacidades possam ser expressas. Mas esta rede não é apenas a rede neuronal que liga entre si, de forma variável, as áreas cerebrais que se activam (ou são activadas?) nas decisões propositivas. Como diz Donald, “sem cultura os nossos modelos-de-mundo, essas visões, altamente pessoais e idiossincráticas da realidade corrente que definem toda a experiência consciente, irão inevitavelmente atrofiar-se. Se alinharmos os aspectos-chave dos muito diferentes tipos de inteligência que coexistem na Terra e ordenarmos (*rank*) a profundidade e complexidade dos seus modelos-do-mundo, veremos como quão profundamente nós dependemos da nossa ligação cultural. E conclui *“The human brain is a poor thing on its own, an inarticulate, undifferentiated, metaphorizing beast like any other. But joined to a community of its fellows, it has this remarkable capacity to create a community of mind, acquire symbolizing powers and vastly expand the range of its own awareness, in proportion to the depth of its enculturation”*

Para Donald a criação de suportes exteriores para as invenções simbólicas foi uma enorme revolução no sistema da cognição humana porque transformou “a arquitectura da própria actividade mental consciente”.

Os símbolos externos, como é o caso de um livro, introduzem uma memória muito mais poderosa que a memória biológica das percepções cognitivas individuais. Estas são muito limitadas e dependem da experiência de vida pessoal. Mas nas ideias que se encontram no livro está um registo estável, permanente, virtualmente ilimitado, que pode ser reformatado pela pessoa.

A memória biológica gera registos, chamados engramas que são limitados pelas capacidades perceptivas. Mas a cultura exterior simbólica é constituída por exogramas de acesso muito mais fácil e que vão mudar, constantemente, o modo como a pessoa representa a realidade.

Quando, hoje, um jovem mergulha na memória exterior simbólica, depositada em palavras e imagens na internet, a sua arquitectura mental operacional fica alterada temporariamente, como assinala Donald, porque são activados dois sistemas de memória: o biológico, do jovem, e o que outras pessoas transferiram para esse suporte exterior onde está disponibilizado. E esta disponibilidade condiciona a auto-reflexão e assim influencia a tessitura da auto-consciência dos homens modernos.

Quem lê um livro ou vê um filme entra pessoalmente na narrativa e a sua auto-consciência é habitada por essa realidade virtual de uma forma por vezes mais intensa e variada que a das percepções naturais.

É nesta interacção dos conteúdos da memória biológica, que arquiva as experiências individuais, com os da memória cultural registados na cultura exterior simbólica, que emerge, na auto-consciência individual a criatividade utópica.

Quando Fernando Pessoa exclama “Quantos Césares fui” e José Régio escreve, no poema “Sarça ardente”, “Mas não!, não porque não tenha viajado Longe do escano em que fiquei sentado!” ambos estão a exprimir, no rigor, não semântico, da linguagem poética, essa janela de criatividade utópica. Um vê-se a si próprio, no espaço (?) misterioso da auto-consciência um conquistador das Gálias ou dominador do Egipto e o outro, sem se levantar sequer do banco onde está sentado percorreu o vasto mundo exterior e interior para concluir, mais à frente, desalentado “Que o nada do meu nada é que me é tudo!”

A Utopia é umas das expressões da criatividade da auto-consciência.

E a auto-consciência de cada Homem é o espelho da cultura exterior simbólica apreendida na decifração dos símbolos oferecidos à percepção de cada um. Estes símbolos - palavras, imagens, objectos depositados no mundo - possuem, em si, um sentido, uma significância; são expressão do espírito de quem os criou e, por isso, são, no seu conjunto, o autêntico espírito colectivo humano são a *humanitas*, ou humanidade, dos humanos.

Cada homem é, assim, espírito incarnado.

E a Utopia é a mais elevada e a mais livre de todas as criações do espírito incarnado.

Deve pouco ao corpo, mas deve muito ao espírito.

A Paz é possível?

Não é fácil definir Paz.

De forma simples muitos pensam que a Paz é a ausência de guerras, entre os povos ou entre as Nações ou entre os continentes.

Quer a antiga Sociedade das Nações, com sede em Genebra, constituída após o fim da Primeira Grande Guerra, quer a Organização das Nações Unidas, com sede em Nova Iorque, que os vencedores da Segunda Guerra Mundial criaram, tinham este grande e generoso objectivo: acabar com a guerra entre as nações e instaurar uma paz universal, global e duradoura.

Este objectivo não foi ainda atingido e persistem muitas guerras locais e regionais.

A Convenção Europeia dos Direitos Humanos “proíbe” a guerra entre os Países Democráticos que a aceitam e estão reunidos no Conselho da Europa. São actualmente 47 os Estados Democráticos que a subscrevem e entre eles não pode haver guerra. As questões que aparecerem serão negociadas no Conselho por via do diálogo diplomático e do consenso.

A União Europeia, embora congregue menos Países é, também, um bom escudo protector contra a guerra entre os Países que a ela pertencem de pleno direito.

Outros, em termos sociológicos consideram que a Paz é uma ausência de luta entre as pessoas de uma mesma Nação e falam, então, de paz social. Para estes a organização política da Nação em Estado e a democrática atribuição ao governo, em representação da Nação, do poder de controlar os cidadãos, é o instrumento adequado para impor a paz social.

Pode, assim, afirmar-se que, no Estado de Direito Democrático, a paz social resulta das regras de convivência fixadas no Código Civil. E a ofensa a estas regras é punida pelo Código Penal que fixa a dimensão das punições.

Mas esta é a paz do medo, não é a paz da vontade livre dos cidadãos.

É, por isso, uma paz frágil que depende de um sistema de repressão que, facilmente, se transforma em sistema de opressão que controla tudo e todos.

E as religiões, que contributo dão para a Paz?

De um modo geral, as religiões anunciam a paz, promovem a paz, pregam a paz.

Mas, historicamente, têm sido fadoras de guerra, em particular as do mundo Ocidental, judaísmo, islamismo, cristianismo. E o que perturba nesta relação entre religião e paz é a prática das pessoas fiéis de uma religião não corresponder aos princípios que informam essa mesma religião.

Moisés, com a autoridade da “voz” de Iavé, proclamou “não matarás” ao seu povo; mas organizou um exército com as doze tribus para matar os habitantes da Terra Prometida.

Maomé anunciou, pela “voz” do anjo Gabriel que Alá era a paz, mas incitou a conquista, pela violência da guerra, de todo o norte de África, das nações ibéricas e só em Poitiers os seus seguidores foram detidos. Depois a expulsão dos islâmicos provocou, durante séculos, número incontável de mortos. Como também a dos judeus se saldou por muitos milhares de mortos em Espanha e Portugal.

Cristo, que afirmou muitas vezes dou-vos a minha paz, foi sentenciado à morte infamante por um tribunal civil iníquo, para simbolizar que a morte do homem pelo homem é sempre iníqua e ineficaz. Só o amor, a *caritas*, dos seres humanos entre si é que realiza a paz.

Nos primeiros séculos os cristãos foram heróis da paz e pagaram com a vida essa heroicidade. Os mosteiros era oásis de paz e a vida monacal era a prova de que era possível viver em paz. Mas a sedução do poder político e económico levou à pregação da guerra contra os infiéis e à criação de monges que eram ao mesmo tempo guerreiros, como os cavaleiros da Ordem Templária. E a inquisição veio a ser, durante centenas de anos o instrumento cruel e violento desta mistura sacrílega entre cristianismo e poder político.

Um recente estudo histórico independente, solicitado pelo Papa João Paulo II, com autorização plena para os investigadores consultarem os Arquivos do Vaticano, já publicado, mostra como a inquisição foi aproveitada nos países ibéricos e designadamente em Portugal, para a consolidação do poder político e para o enriquecimento da Coroa que recebia os bens dos judeus ricos sentenciados pela “santa” inquisição.

Hoje todos nós, cristãos e não cristãos, condenamos todas estas práticas de ofensa gravíssima à vida humana e à paz entre os homens, que as três grandes religiões abraâmicas prometeram e prometem aos povos da Terra. Mas não confundimos a pureza e a beleza das palavras de Cristo com as práticas violentas e brutais de alguns que se dizem seus seguidores, seus discípulos ou, até, seus representantes.

Matar o Homem, em nome de Deus, é matar o próprio Deus.

Quando Cristo, que a si próprio se chamava filho do Homem e afirmava ser um só com Deus, se apresentou “para, voluntariamente, sofrer a morte”, estava a significar que matar um Homem, mulher ou homem, é matar o próprio Deus. Por isto é que a vida humana, para os cristãos, é sagrada.

Hans Küng, um teólogo profundamente preocupado com o problema da paz, escreveu, em 1990 em livro que, na tradução francesa, tem este título: “Project d’éthique planétaire. La paix mondiale par la paix entre les religions”. Nele defende, com vasta cópia de argumentos, que o *autenticamente* humano é o critério universal porque releva a dignidade do Homem e os valores fundamentais que ela implica.

Para H. Küng, uma autêntica humanidade é condição *sine qua non* de toda a religião autêntica. E a religião autêntica é a realização da humanidade autêntica. O que quer dizer que a religião é uma condição óptima para a prossecução da humanidade nos humanos; a religião deve estar presente desde que queremos realizar e concretizar a humanidade como obrigação realmente incondicional e universal.

Assim, na exacta medida em que as religiões proclamarem, e os seus fiéis praticarem, o respeito pela dignidade humana e pelos valores fundamentais que ela implica, o primeiro dos quais, condição de todos os outros é a vida, estará aberto um caminho para paz universal.

Como programa para este esforço de “purificação” das religiões o teólogo alinha, para todas, quatro campos fundamentais:

- o respeito pelos direitos do Homem
- a emancipação da mulher
- a realização da justiça social
- o reconhecimento da imoralidade da guerra

Será que teremos de olhar esta proposta de H. Küng como uma utopia?

Penso que não.

Como procurei defender, na primeira parte, a Utopia nasce na inteligência dos homens é uma forma particular de olhar o mundo e o destino das pessoas nesse mundo, tantas vezes hostil. A Utopia é o anseio e a premonição do futuro.

Nesta perspectiva é seguramente pensável a Utopia da Paz Universal porque a guerra é uma invenção da inteligência humana e não uma predisposição geneticamente condicionada.

Pela sua origem evolutiva animal, os homens e mulheres têm ainda uma pulsão agressiva que pode terminar na morte do outro; mas a emergência da inteligência reflexiva e simbolizadora e o efectivo controlo exercido pelo cérebro executivo sobre as emoções, os afectos e os sentimentos, tornam possível e desejável a convivência pacífica dos humanos entre si.

A guerra é uma invenção perversa da inteligência humana que deu origem a uma perversa, mas poderosa, indústria de armas de morte e de destruição, que promove e sustenta as numerosas guerras locais intermináveis como a guerra entre judeus e palestinianos, os atentados suicidas e o terrorismo em geral.

A esta maldita indústria devemos a invenção da mais nojenta de todas as armas: a traiçoeira mina escondida no solo, que explode quando alguém a pisa, homem ou mulher, criança ou idoso.

Não é utópico aspirar a que um dia os seres humanos possam viver, todos e em todos os continentes, em paz.

Quando uns seres humanos reduziam outros serem humanos ao estado de escravos, também os “bem-pensantes” da época diziam que era impossível acabar com a escravatura porque seria o colapso económico dos países ricos.

Mas a América aboliu a escravatura e a sua economia prosperou até ser hoje uma das mais poderosas do mundo.

Também é possível abolir a guerra entre as nações e essa abolição será um sinal de progresso cultural e intelectual dos povos, não um retrocesso ou um prejuízo.

A paz universal é, ou deve ser, o melhor fruto a colher da globalização da economia e do desenvolvimento do comércio justo.

Não mais guerras pelo controlo das fontes de energia fóssil e das matérias-primas.

Não mais exploração desenfreada dos recursos naturais, sem respeito pela vida natural de animais e vegetais.

Como escreve David Abram, num livro de uma vibrante sensibilidade face ao mundo natural, “mais cedo ou mais tarde, a nossa ambição tecnológica tem de começar a reduzir-se, permitindo-se ser orientada pelas necessidades distintas de biorregiões específicas. Para que a humanidade floresça, sem destruir o mundo vivo que nos sustenta, temos de crescer e deixar a nossa aspiração adolescente de abranger e controlar tudo o que existe”.

Conclusão

Há uma relação entre Utopia e Paz Universal.

O caminho para a Paz Universal não é o do aforismo romano – se queres a paz, prepara a guerra – nem é o dos discursos palavrosos, hipócritas e fúteis que os chefes das nações pronunciam, enfaticamente, na Assembleia Geral das Nações Unidas para ouvidos desatentos ou fechados.

O caminho para a Paz Universal é longo e difícil de percorrer.

Tem de ser pavimentado com as pedras vivas encontradas no discurso utópico das auto-consciências que, livres e libertas de todos os constrangimentos e interesses materiais, podem propor a todos os humanos.

O Papa Bento XVI na sua primeira mensagem para o Dia Mundial da Paz, em 2006, falou da verdade como condição de Paz e exprimiu a sua convicção que quando o Homem se deixa iluminar pelo esplendor da verdade e vive nele, segue, quase naturalmente o caminho da Paz. Lembrando os termos da mensagem de João Paulo II para este mesmo dia mundial mas de 2004, afirma que a Paz possui a sua verdade intrínseca e invencível e corresponde “a uma aspiração profunda e uma esperança que vivem em nós de maneira indestrutível”.

Também, na sua primeira Encíclica, o mesmo Papa afirma que é o amor pelo outro, mesmo pelo meu inimigo, que pode realizar a justiça entre todos os homens.

E a justiça é a primeira condição para a Paz Universal.
Palavras utópicas? Certamente.

Mas são elas que pavimentam o caminho para a Paz Universal, para a Salvação que todos esperam das religiões autênticas.

Referências bibliográficas

Abram, David. (2007). *A magia do sensível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benoît XVI. (2006, janvier 1). *Message pour la Journée Mondiale de prière pour la Paix – La Documentation Catholique* (n. ° 2349).

Donald, Merlin. (2001). *A Mind so Rare*. The Evolution of Human Consciousness. New York: W. W. Norton & Company.

Goldberg, Elkhonon. (2001). *The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind*. New York: Oxford University Press.

Küng, Hans. (1991). *Project d'éthique planétaire. La paix mondiale par la paix entre les religions*. Paris: Seuil.

Metzinger, Thomas. (2007). Transparência fenoménica e auto-referência cognitiva. In Alfredo Diniz e Manuel Curado (Orgs.), *Mente, self e consciência* (pp. 13-57). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia.

Régio, José. (s.d.). *As Encruzilhadas de Deus* (3.^a ed.). Lisboa: Portugália.

Reis, José Eduardo. (2007). *Do Espírito da Utopia: lugares utópicos e eutópicos, tempos proféticos nas culturas literárias portuguesa e inglesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Serrão, Daniel. (1996). *Bioética: a aventura de uma utopia saudável*. Colóquio/Ciência, 18.

Wittgenstein, Ludwig. (1987). *Tratado Lógico-Filosófico e Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ainda não é o fim...

(Da disciplina às disciplinas, com recordações e vidros foscos pelo meio)

Luis Miguel Duarte

Historiador. Professor Associado de nomeação definitiva com agregação da Faculdade de letras da Universidade do Porto, Portugal.

Resumo

Procura-se pensar em voz alta os problemas centrais da intervenção dos educadores no campo das práticas culturais, a partir de algumas propostas recentes da sociologia da cultura.

Palavras-chave: Sociologia da Cultura, Escola.

“Ce n’est pas encore la fin...”

(De la discipline aux disciplines, avec des souvenirs et des verres fumés par le milieu)

Luis Miguel Duarte

Historien. Professeur Associé de nomination définitive agrégée à la Faculté de lettres de l’Université de Porto, Portugal.

Résumé

On essaie de penser à haute voix les problèmes essentiels de l’intervention des éducateurs au champ des pratiques culturelles, partant de quelques propositions récentes de la sociologie de la culture.

Mots-clé: Sociologie de la Culture, École

Abstract

It aims at thinking aloud about the main problems regarding the intervention of educators in the field of cultural practices, according to some recent proposals of the sociology of culture.

Keywords

Sociology of Culture, School.

Resumen

Su objetivo es pensar en voz alta acerca de los principales problemas relativos a la intervención de los educadores en el campo de las prácticas culturales, de acuerdo con algunas propuestas recientes de la sociología de la cultura.

Palabras clave

Sociología de la Cultura, la Escuela.

Para a pessoa que me levou a ver o rio

“Tudo o que ensinamos está mal. E a forma como ensinamos também.” A ideia não é minha – aliás no texto que se segue receio que não haja uma única ideia original minha – é de um consagrado especialista americano, Roger Schank. Procurei insistentemente uma frase para começar o texto de uma forma provocatória, e não encontrei melhor do que esta.

O que aí vem são ‘pensamentos para mim próprio’, como lhes chamou o imperador romano Marco Aurélio, de um professor exausto e desencantado, para colegas e amigos que oxalá se encontrem em melhor disposição, mas que, em todo o caso, não pode estar completamente exausto e completamente desencantado, porque nesse dia muda de ocupação e deixa de usar o honroso título de professor. E porque ainda não desisti, este é um texto contra mim, contra nós, contra as nossas queixas, contra as evidências que talvez estejam erradas (muitas estão mesmo erradas), contra a sociedade que nos pede tudo, contra muitos dos valores dominantes do nosso tempo, que não escolhi, não aceito nem tenho por que aceitar. Este é um texto em defesa dos alunos, sempre, contra tudo e contra todos (contra esses mesmos alunos?), e não sei se em defesa de nós... É um texto para provocar, para inquietar, para desabafar, para irritar, porque não?, porque se não fosse para isso, não valia a pena.

Não são alegres os dias que se vivem nas nossas escolas, isto para dizer as coisas com suavidade. Muitos professores estão pura e simplesmente assustados; quase todos estão cansados; quase todos estão desmotivados; muitos sentem-se injustiçados e revoltam-se, manifestam-se. Quase todos se sentem perdidos. Quase todos assistem, com não disfarçada inveja, à partida de colegas que, a tempo ou antes do tempo, passaram à reforma. Entre os alunos o mal-estar não é simétrico, nem pouco mais ou menos. Não hesito em afirmar que a esmagadora maioria vai para a escola com gosto (eu não disse “para as aulas”; já lá irei). Ainda assim, acredito que um número elevado de jovens se sinta sozinho e, tal como os professores, perdido, nas nossas escolas. E sobretudo que experimentem uma dificuldade genuína em perceber a utilidade do que lhes é ensinado, ou seja, a ligação do que ouvem nas aulas com a sua vida futura ou, simplesmente, com a vida e o mundo à volta deles.

Os pais, regra geral, desconfiam da escola; tendem a culpá-la dos insucessos dos filhos. Oscilando entre o desinteresse total e a exigência reivindicativa, tantas vezes as duas faces da mesma moeda, têm dificuldade em gerir a fortíssima sensação de culpa por não terem tempo para ter tempo com os filhos.

Os círculos à volta da escola, do bairro ou da autarquia até ao país, afirmam-se quase sempre frustrados e insatisfeitos; e todos, mas mesmo todos eles!, têm receitas e ideias para resolver “o problema da educação”. Se há mania que me enfurece é a facilidade com que qualquer pessoa em Portugal dá opiniões sobre a educação, as escolas, os professores e os alunos, a indisciplina, os programas... Gente que há vinte ou trinta anos não entra numa escola nem faz uma pequena ideia do que por lá se passa emite opiniões seguras e possui a solução definitiva para tudo o que corre mal no ensino português, quando nós, os que andamos lá dentro, como professores, como educadores, como pais, tantas vezes como professores e pais ao mesmo tempo, em cada dia que passa temos mais dúvidas e menos certezas.

Por isso, uns com razão, outros sem ela, mas quase todos de forma compreensível, se sentem desconfortáveis na e com a escola. Esse é o meu primeiro ponto de partida. O segundo é a convicção de que, nestas alturas, é sempre boa ideia parar para pensar, trocar ideias entre nós (‘nós’ os que, de uma forma ou de outra, temos a ver com a educação, por um lado, e não trazemos a solução no bolso, por outro, ou seja, nós, os abençoados que temos dúvidas), estudar com humildade o mundo à nossa volta, ouvir com igual humildade os que, durante toda a sua vida, mais não têm feito do que investigar a educação, as escolas, dar aulas.

As coisas nunca são tão más como as vemos por entre as nuvens do cansaço. O mundo não vai acabar amanhã, e as escolas também não. Nem os professores.

No meu tempo é que era...

E as escolas não estão assim tão mal, hoje, pela simples razão de que nunca foram tão boas como nós acreditamos que foram. Quando recordamos a escola primária da nossa infância ou o liceu da nossa adolescência, não os ressuscitamos exactamente como eles eram, reinventamo-los, misturando restos do passado com impressões do presente, e de todo o nosso percurso entre um e outro.

A nostalgia a que poucos de nós estão imunes, associada ao passar do tempo, provoca em todos nós (em todos, insisto) a sensação de que as coisas dantes eram melhores. A qualidade de vida, o respeito pelas pessoas, a vida dentro das famílias – e, evidentemente, a escola. Há mais de cinco séculos, um cavaleiro castelhano escreveu uma das minhas poesias de culto, na qual explicava isto mesmo. Nas “Coplas a la muerte de su padre”, o fidalgo Jorge Manrique escrevia:

“Recuerde el alma dormida,
avive el seso e despierte
contemplando
cómo se passa la vida,

cómo se viene la muerte
tan callando;
cuán presto se va el plazer,
cómo, después de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parescer,
cualquiere tiempo passado
fue mejor.”

É isto: na nossa maneira de ver, qualquer tempo passado foi melhor. A escola também. Permito-me usar aqui a minha experiência pessoal, advertindo que esse é outro dos erros mais comuns e mais irritantes entre nós – generalizar a partir de um caso individual.

Recordo a minha infância como um período feliz da minha vida; e a adolescência como um tempo especialmente feliz. A instrução primária e o liceu foram competentes, uma vez que fiz todo o meu percurso escolar com razoável sucesso (ia utilizar a interessantíssima palavra do tempo: “com aproveitamento” – ou seja, eu aproveitei). E do secundário, dos sete anos que passei no Liceu Normal D. Manuel II, no Porto, conservo excelentes memórias e uma mão cheia de bons amigos. Mas se fizer um esforço por afinar as minhas memórias desse tempo, o que me ocorre não é exactamente o paraíso. A escola primária, um externato (que raio de palavra! Um externato?), em Vila Nova de Famalicão (o Colégio da D. Manuela, para todos), era uma casa antiga, na minha rua. Rapazinhos de um lado, rapariguinhas do outro, é claro. As quatro classes misturadas. A D. Madalena, muito solteira e muito forte, reinava sobre a nossa sala do alto inacessível das alturas do seu estrado. Para ser justo, talvez deva dizer que saí de lá a saber os rudimentos da geografia de Portugal (ou aquilo que se considerava serem esses rudimentos), a fazer as quatro operações de cabeça e depressa e, milagre dos milagres, a escrever sem erros. Também é justo que se diga que já entrei para lá a saber ler e escrever (ensinaram-me em casa); e que os métodos pedagógicos se baseavam no medo (no terror, para crianças pequenas) e em fortes ‘bolos’ dados com a palmatória, daquelas redondas com furinhos, que a D. Manuela (o nome foi mudado) aplicava com raiva e algum prazer, e de que fui vítima um número excessivo de vezes, por exemplo quando, com sete anos, achei que os seis e os nove ficavam mais bonitos se lhes colorisse a parte redonda, na minha lousa de ardósia. O recreio era pequeno e feio. Parecia o pátio de uma prisão. Não guardo, desses anos, uma recordação bonita, não me arrancam um sorriso de nostalgia. Não tenho saudades dessa escola nem creio que alguém tenha.

O liceu era diferente. Integrado numa turma de elite, tive alguns bons professores, mas não muitos, durante os sete anos. O clima geral não era recomendável para adolescentes: as janelas de vidro fumado para fora, para não podermos ver a árvores, e transparente para dentro, para os directores de ciclo poderem inspecionar as aulas enquanto estas decorriam, os espaços restritos (havia uma ‘cidade proibida’, dentro do liceu, na qual nunca entrámos), a biblioteca onde fui levado por junto três ou quatro vezes, a violência dos contínuos, a falta de espaços de convívio decentes, os laboratórios razoavelmente equipados onde víamos o professor fazer experiências mas nós não, a deplorável relação professor - aluno, muitas vezes de medo, outras tantas de desprezo, raramente de respeito e menos ainda de amizade... Não me compreendam mal: tenho saudades do D. Manuel II (ou devia dizer: “Tenho saudades de mim quando andava no D. Manuel II?”), foi lá que fiz alguns dos meus melhores amigos e conheci alguns excelentes professores. Mas não posso, por muito que quisesse, apresentar esses sete anos da minha vida, o meu ensino secundário, como um exemplo de boa escola e de boas práticas para contrapor ao ‘descalabro’ actual. Em quase todas as escolas que conheço, os miúdos são mais livres, mais felizes, vão para a escola com mais gosto, aprendem mais e saem de lá com uma formação mais profunda, mais útil e mais rica, têm um relacionamento mais saudável com os professores, do que no liceu em que andei. Dão erros? Muitíssimos, e isso é péssimo. Como é que se faz para não darem? Não sei. Toda a gente tem a solução; eu não tenho. Gostava que não dessem e não deixo passar um aos meus alunos. Mas mesmo essa constatação – dantes ‘nós’ não dávamos erros, agora ‘eles’ não escrevem uma frase direita – é falaciosa e injusta, como veremos.

Nós não queríamos mudar...

A palavra ‘mudança’ invadiu as nossas vidas; é repetida pelos políticos até à náusea, como se mudar, em si, fosse uma coisa boa. O problema é que nós reagimos mal à mudança. Inconscientemente, sabemos que o mundo evoluiu constantemente (nem sempre para melhor) desde as suas origens; mas como que damos por adquirido de que essa evolução só faz sentido para conduzir o mundo até ao presente: agora tudo está bem e as coisas deveriam ser como sempre foram. Foi generoso que a família, a escola, os valores, fizessem o seu caminho para chegarem até nós; mas agora chega: a evolução chegou ao seu termo natural. Quero que a minha família seja sempre como era (como eu imaginava que era) quando eu era pequenino; quero que os alunos e as escolas sejam como eram há trinta e quarenta anos, porque assim é que estava bem. Eu dou aulas quase iguais há trinta anos, seguindo métodos quase idênticos; dou aulas em grande parte semelhantes às que recebi na Faculdade. Se sempre funcionaram bem (ou pelo menos, eu acredito que sim, porque nunca ninguém as pôs em causa), porque razão

haveria eu de ter de mudar tudo agora? Porque razão os meus alunos não são iguais ao aluno que eu fui quando fiz o curso? Porque é que dão erros se eu não dava? Porque é que lêem pouco ou nada se eu lia muito? Porque é que não sabem estudar sozinhos nem fazer nada sem me perguntar, quando eu fiz o curso praticamente sem contactar um professor e nunca pedi ajuda para nada?

Não é preciso pensar muito para tomarmos consciência de que todos sentimos isto, em primeiro lugar, e de que essa convicção subentendida é absolutamente irracional e não se aguenta de pé por uns minutos sequer.

Com ritmos diferentes, com picos de febre e momentos alucinantes alternando com outros em que parece que o mundo está imóvel, com transformações espectaculares e fulminantes ou alterações subterrâneas e imperceptíveis, o mundo muda, a vida muda, os valores mudam, as concepções do tempo e do espaço mudam, o significado das palavras muda. E o normal é que seja assim. É a vida. Portanto, e para me servir da minha experiência pessoal, se o meu modelo de aulas hoje, se os meus métodos pedagógicos, se as minhas balizas científicas são, basicamente, as que conheci como aluno há mais de três décadas, há duas hipóteses: ou os meus alunos continuam a responder bem a essa forma de ensinar (e então significa que os jovens pararam no tempo desde os anos 70), ou os meus alunos são agora diferentes (muito, pouco, alguma coisa) – e então significa que ando a dar as aulas erradas.

É claro que o mundo tem mudado a uma cadência vertiginosa, nomeadamente com a era digital, o mundo dos computadores, a explosão das comunicações, a globalização. Está próximo o dia em que nem a mais profissional e atraente apresentação em *powerpoint* (que um professor amigo classifica como “a cábula dos medíocres”; não sou eu, é ele!) consiga prender a atenção dos alunos; e no entanto muitos de nós ainda entram tranquilamente na sala com os velhos apontamentos para exposições orais de uma hora e meia ou duas horas. Mas se pararmos uns momentos e nos fixarmos em cada um dos nossos alunos, que revolução! A família – a sua estrutura, a sua composição, os seus papéis sociais - sofreu alterações brutais; nem sempre para pior, deve dizer-se: mitificar as antigas relações de pais com filhos, comparando-as com as actuais, que seriam superficiais e pouco firmes e intensas, é mistificar a realidade. Também mudou a nossa relação com o tempo, o grande tempo, e por isso mudaram as ‘idades do homem’. Dantes tudo nos parecia razoavelmente claro: à infância sucedia-se a adolescência (nos liceus, para quem tinha acesso a eles), depois o curso, com namoro incluído; a passagem à idade adulta fazia-se pela tropa, pelo casamento; seguia-se um emprego, nem sempre fácil, e a constituição de uma família. Que percorreria as suas etapas até à reforma. Não era sempre assim, não era sempre fácil, mas o modelo era este. Tudo isto está baralhado, nos dias que correm: vemos eternos adolescentes que, por falta de emprego, por impossibilidade de conseguir casa, e porque em casa dos pais se está muito bem, se instalam comodamente nela pelos anos fora, por vezes trazendo para lá companheiros e namorados. Vemos pais e mães eternamente adolescentes, que adoram confraternizar com os amigos dos filhos e até confundir-se com eles, não percebendo que eles, os filhos, precisam de pais, os amigos sabem como e onde os arranjar. Temos, como na Idade Média, o sentimento de insegurança a minar as relações e as vidas: insegurança afectiva, insegurança familiar, insegurança profissional, insegurança material. Os pequenos e os jovens viram-se para os adultos em busca de uma segurança que estes raramente lhes podem dar. Até porque os adultos disputam duramente, com os jovens, o mercado de trabalho. Que aos trinta e poucos nos começa a classificar como ‘velhos’. Porque – e isso é um dos factores que mudou mais dramaticamente – uma concorrência cega domina praticamente todos os sectores da vida e da actividade; e os valores do sucesso tornaram-se, eles também, dominantes. O sucesso é entendido não como um sintoma mas como um fim: quem enriqueceu, mereceu destaque ou ocupou a ribalta é porque tem mérito, sejam quais forem os meios para o ter conseguido; o critério – Viva quem vence! - é antigo, e desprezível. Mas está aí. O que posso eu dizer dos meus alunos? Que, em relação aos *meus* critérios, tendo-me a mim como termo de comparação (ou seja, a imagem que eu faço do que eu era), eles parecem muito imaturos numa série de parâmetros, eventualmente mais desempoeirados em outros, diferentes em várias dimensões, misteriosos em muitas. Escrevem muito pior do que eu escrevia, lêem menos e, em regra, estão menos à vontade a falar línguas estrangeiras. Mas isto – insisto, porque é muito importante – é uma avaliação superficial que eu faço, classificando-os a partir das minhas competências. E isso é logo meio caminho andado para eu não reparar nas enormes potencialidades e capacidades que eles têm e que são totalmente diferentes das minhas. O à vontade na informática é a constatação mais evidente, mas haverá muitas outras. O assunto merecia muitos livros, mas o meu ponto é o seguinte: o autismo em que muitos de nós, professores vivemos, associado a essa eterna ideia de decadência, à convicção de que nós sabíamos tudo e eles não sabem nada, e isto está cada vez pior, cria em nós a mais nociva das predisposições. Nós que, pela essência mais sagrada da nossa profissão, devíamos estar atentíssimos à novidade, às mais ligeiras alterações das nossas salas de aula, e acolher com entusiasmo sugestões, ideias criativas, alterações à rotina, enquistamo-nos em práticas envelhecidas, ficamos medrosos, conservadores, amargos, irredutivelmente fechados. Péssima atitude para encarar os desafios excepcionalmente difíceis que temos pela frente numa sala de aulas.

Também por estas razões, a chamada ‘opinião pública’, que nós, professores, engrossamos alegremente, tem uma visão errada, deformada, alimentada pelo senso comum mais rasteiro, sobre o que é hoje o nosso ensino e as nossas escolas.

Não é o fim do mundo!

Vejamos resumidamente aquilo a que os sociólogos chamam os “paradoxos e desafios da escola de massas”. Desde logo, as queixas constantes e monótonas, contra o nível dos alunos que não pára de baixar; contra a violência que se apossou das escolas, contra o ar enfadado das crianças ou dos jovens que nos ouvem e que nada parece ter o condão de interessar...

Devemos admitir que o sistema de ensino nunca digeriu a massificação; e se outros países, que passaram por ela há muitas décadas, a prepararam com mais tempo e com muito mais meios, ainda assim vivem mal com ela, em Portugal essa massificação deu-se tarde, começando nos inícios dos anos 70, com a “Reforma Veiga Simão” e logo depois o 25 de Abril, e foi especialmente perturbadora. A escola, até então preservada numa redoma, foi invadida pelo mundo cá de fora, pelos jovens, pelos dramas sociais e as convulsões familiares, pela ditadura do mercado e dos diplomas, pela cultura de massas, pela chamada liberalização dos costumes. É possível que a escola faça sentido, seja eficaz e atraente, funcione para uma parte dos alunos; mas é evidente que ela já não corresponde às expectativas e às necessidades de muitos outros.

O meu liceu, repito, era reservado a uma elite (e aos filhos dos mais humildes que se destacassem). Dentro dessa elite, havia ainda a turma de elite, a ‘dos estágios’ (não foi apenas hoje que se inventaram as turmas dos ‘betinhos’ ou dos ‘lulus’ para os filhos dos professores e dos funcionários e para ocupar os melhores professores e os melhores horários). A nós, os poucos escolhidos, o liceu tentava dar uma “grande cultura”, a das obras clássicas, e as leis mais importantes das ciências. Era, como constatam os sociólogos, uma escola malthusiana, muito selectiva (ou seleccionada): poucos na primária, menos no secundário, muito menos a entrar na universidade e um pequeno grupo a sair dela licenciado.

Esta escola que eu conheci e frequentei tinha um reduzido efeito no que se chama a distribuição dos papéis sociais. Muitíssimo menos do que hoje. Chegávamos a doutores muito menos pelo nosso talento e muito mais pela nascença, embora o talento contasse. Mas a escola parecia justa, porque permitia alguma promoção a uns poucos dos mais pobres (a maioria nem sequer lá entrava).

Tal como eu o senti pessoalmente, as escolas não se preocupavam propriamente em acolherem com carinho a infância e a adolescência. A criança era essencialmente um *aluno*; e, na menos interessante tradição da Grécia e da Roma clássicas, um homenzinho que impunha castigar sem complacência sempre que não se portasse como tal. A separação dos sexos, que no Porto apenas foi interrompida com a abertura dos liceus Garcia da Orta e António Nobre, já nos anos 70, mostrava como a escola e a sociedade estavam afastadas. As disciplinas escolares não tinham espaço para as energias infantis e juvenis; isso ficava para as actividades circum-escolares (as natações – no meu caso o Clube Fluvial Portuense, que representei briosamente como atleta federado; e os Institutos, sobretudo o Francês e o Britânico...). Ninguém se preocupava com uma eventual “psicologia da infância e da adolescência”. Sobretudo – insisto neste aspecto porque me continua a parecer central – a segregação social marcava cruelmente o acesso à escola: o liceu recebia os filhos das classes altas e médias; os jovens de famílias com dificuldades frequentavam as escolas industriais e comerciais, muitas vezes à noite; os jovens do interior ou de aldeias eram muitas vezes encaminhados para os seminários. O que permitiu à maior parte deles, sejamos justos, ter um futuro muito mais digno.

Essa velha escola que eu conheci, que muitos de nós conhecemos, claríssima, firme (nos métodos, nos conteúdos, no perfil de alunos e professores, nas instalações... - em tudo) foi então substituída pela chamada escola democrática e de massas: muito complexa, com funções muito mais exigentes, muito mais diversificadas e muitas vezes conflituais. Com a massificação chegaram a concorrência e o mercado. E a escola foi confrontada com ondas de jovens e adolescentes que nada tinham a ver com as antigas elites.

Por outro lado, o papel do professor (particularmente do professor primário) dessacralizou-se, para se profissionalizar. E a escola, como a família ou a Igreja, perdeu o monopólio da socialização e da transmissão cultural; sofre a concorrência dos *media* e de uma cultura juvenil nascente. Entre o espaço privado da família e a escola, formaram-se muitos espaços de socialização dominados pelos *media* e pelo consumo. Por isso nós, os professores, nos sentimos tantas vezes numa posição de fraqueza.

Dantes nunca se colocava o problema da abertura da escola à vida e ao mundo. Agora a escola é obrigada a provar diariamente essa abertura (e a universidade mais ainda, nem que seja pelo expediente fácil de integrar personalidades do ‘exterior’ em comissões consultivas). Ora o que é “a vida”? A economia, a juventude ou a diversidade de culturas? A antiga função de integração nacional da escola já não chega para assegurar a sua legitimidade.

Vivemos sob a ditadura da *utilidade* escolar, medida pela suposta ou verdadeira utilidade social (traduzida em emprego, remuneração e consideração social) dos diplomas que cada escola dá. O que tem implicações de dois tipos: os que falham na escola correm riscos acrescidos de exclusão social, por um lado; por outro, parece estar em fim de estação o nosso gosto desinteressado pela ‘grande cultura’, porque sabemos que o nosso futuro depende das nossas notas. Com todo o respeito pelos *Maias* e por Camões, escolhemos mais ou menos envergonhadamente o colégio que nos promete a entrada dos filhos em Medicina.

É visível que já não basta o capital cultural que se traz de casa; temos de lhe juntar competências puramente táticas: saber escolher uma ‘boa’ escola, o curso ‘certo’, as ‘actividades’ extra úteis. Os pais têm de ser especialistas no mercado da educação. Resultado: pais por vezes muito exigentes (o que é bom), por vezes excessivamente exigentes (o que é mau), crianças e jovens pressionados e angustiados (o que é péssimo), sistema geral mais dinâmico, escolhas mais abertas (o que é óptimo).

No meu liceu, o liceu não era meu. Hoje, a massificação combina-se com o alongamento significativo dos estudos. A escola foi virtualmente tomada; e as coisas complicam-se quando se trata de jovens mais pobres e menos dispostos a aceitar códigos e obrigações sociais. Assim se explica uma tensão, uma distância, entre o jovem e o aluno; dantes eram a mesma coisa, mas agora, alertam os investigadores, pode haver entre eles uma coexistência pacífica ou não. A selecção precoce que existia dantes, sobretudo social, desapareceu. Por isso o ensino básico e secundário nos parece sofrer de uma ‘crise de motivações’. Queixamo-nos disso todos os dias; dizemos que, na sua maior parte, os alunos são mal-educados. O que acontece simplesmente é que muitos deles não foram ‘formatados’ para uma escolaridade longa. E que muitos dos jovens que enchem as nossas escolas não querem ser nossos *alunos*.

Não é o fim do mundo. Ainda não.

“A noite nunca é total.

Há sempre,

Sou eu que o digo,

Sou eu que o afirmo,

no fundo da mágoa, uma janela aberta,

uma janela iluminada...”.

Estes versos, que Paul Éluard dirigia aos amantes sem esperança, valem para nós, professores e educadores cansados. Assistimos a mudanças brutais, sentimos tensões e vivemo-las sempre como crises destrutivas, quando era nestes momentos que ganharíamos em tomar alguma distância e matizar as coisas. Porque há claramente sinais positivos: a escola reforçou, e muito, as suas funções de integração, ao penetrar em terras, bairros, meios e estratos sociais onde nunca estivera; distribui *mais* qualificações, e mais variadas, a níveis cada vez mais elevados. É um veículo cada vez mais indispensável de integração social. Espera-se sempre mais da escola em termos educativos; o velho currículo único está em últimas exibições; a escola preocupa-se crescentemente com a personalidade de cada um.

Só que estes factores dinâmicos, que dão força e vida à escola, também são a sua fraqueza. É aquilo a que os sociólogos chamam os paradoxos da escola contemporânea: cada vez se espera mais da escola (aliás actualmente pede-se-lhe quase tudo: que dê as matérias tradicionais, que dê formação humana, civismo, que tome conta das crianças enquanto os pais trabalham e que, já que está com elas, lhes forneça educação sexual, rodoviária... - uma festa!); mas quanto mais influente, mais vigiada de perto e mais criticada. Espera-se que a escola saiba integrar e agradar a ‘públicos’ diferentes, com necessidades diferentes e diferentes expectativas, muitas vezes contraditórias. A relação pedagógica pode tornar-se muito difícil.

Curiosamente, a sociologia da educação tem mostrado tendências interessantes, desde os anos 80. A primeira, e mais surpreendente, é uma *melhoria continuada dos resultados gerais do sistema*, precisamente o oposto das análises catastróficas dominantes. Também houve uma *melhoria clara da democratização*: as classes populares beneficiaram da massificação; podem sentir-se globalmente mal numa escola que não foi pensada para elas, para as suas expectativas, para as suas necessidades, para as suas dificuldades, para as suas referências. Mas estão lá dentro.

Há constantes na nossa actividade, em quase todos os países semelhantes ao nosso: a maior parte dos professores diz que os alunos estão diferentes e que a relação pedagógica implícita não funciona como dantes. Mas atenção: não falo apenas dos professores mais velhos; os recém-entrados na profissão repetem a cantilena, mesmo quando não andaram num liceu de elite e a escola que eles frequentaram se parece bastante com aquela onde hoje trabalham. Como dizem os polícias americanos: “goes with the territory”; adaptando com alguma liberdade, este ‘choradinho’ ‘faz parte do nosso modo de vida’. Uma percentagem elevada de nós pensa: a) que os alunos não estão motivados; b) que não estão a fazer nada na escola – a não ser a atrapalhar o nosso trabalho com aqueles que ‘querem aprender’. Se os alunos não têm hábitos de trabalho, se não precisam daquilo para nada, se não vêem o interesse do que estudam, como os vamos interessar? Se a profissão é cada vez mais stressante e esgotante, não será sobretudo por termos de motivar e de conquistar gente com expectativas e normas de conduta que têm pouco a ver com a escola tal como ela existe e está organizada?

Há um evidente desajustamento entre a oferta e a procura que deveria ter como consequência imediata uma reconversão profissional. No fundo, eu acredito que estou a formar os meus alunos para um dia serem bons professores de História em boas turmas de boas escolas; e eles, na cada vez mais duvidosa hipótese de conseguirem emprego, e como de certeza não terão a sorte de receberem as turmas de elite, dão com eles em pleno ‘território comanche’ (ou TEIP, na terminologia oficial portuguesa), as escolas ‘problemáticas’ e as turmas ‘problemáticas’, como se pudesse existir uma escola e uma turma que não fossem problemáticas!, e percebem que têm de descobrir muito rapidamente como ter mão naqueles ‘selvagens’, primeiro, como motivá-los, depois, como descer ao nível dos alunos, como construir uma ordem na turma, como baixar os objectivos para poder cumprir os mínimos. Muitos conseguem bem e com entusiasmo, outros razoavelmente, *muitos nunca conseguem*. Mas depois, num segundo momento, há as grandes desigualdades, os alunos muito fracos (cada vez mais fracos e cada vez mais); os fossos aumentam. Hoje ninguém acredita na igualdade na escola e no triunfo do mérito. Aliás, como é que se faz para compatibilizar estes dois princípios: igualdade e mérito? Andamos há anos a perseguir este sonho. Formámos turmas especiais ou turmas homogêneas; alternámos horários de manhã e de tarde; instituímos os tais Territórios Prioritários de Intervenção Educativa; inventámos o estudo acompanhado e a área projecto, a formação para a cidadania; os planos de recuperação... Numa palavra, os actores escolares sentem-se dilacerados, e têm a sensação de que se exige tudo à escola (uma coisa e o seu contrário).

A escola ‘ocupada’ pelos jovens

Embora isso não nos sirva de consolo, a verdade é que a escola antiga estava fechada sobre si, isolada e protegida: desde logo dos ‘pecados da adolescência’, para citar Santo Agostinho. Quem não se lembra do velho liceu feminino Carolina Michaelis, com a reitora ou a vice-reitora à porta a controlar a altura das saias das alunas ou algum atrevimento de bâton ou de pintura na cara? A cultura juvenil era fraca ou inexistente; para a maioria dos jovens, a entrada no mundo do trabalho fazia-se cedo. O modelo educativo deixava tranquilamente muita adolescência fora de portas. Por isso as escolas de um só sexo faziam sentido e não eram um escândalo – como deviam ser. Hoje, para muitos de nós, a adolescência como que ‘parasitou’ a escola. Porquê? Porque depois de, há muitos anos, ter entrado em massa nas escolas, acabou por inventar, dentro delas, uma vida colectiva e própria quase totalmente estranha aos estudos e à aprendizagem tradicional. Tal como nos agora clássicos “Morangos com açúcar”, as escolas do nosso tempo converteram-se nos cenários de eleição para as paixonetas e os dramas. Isto poderia ser apenas incómodo ou desconcertante para nós, professores, mas todos nós aprendemos a viver com essas coisas. O pior é que a escola de massas é, por definição, totalmente permeável aos problemas sociais, que nos invadem as salas em toda a sua crueza e brutalidade, quando antes ficavam de fora dos muros e das grades. É a forte diversidade de alunos, é a pluralidade de culturas (embora nem todos os bairros sejam a Azinhaga dos Besouros que nos assombra as noites nos telejornais), é a pobreza, o desemprego, as crises ou a miséria de muitas famílias; mesmo no ensino superior, sinto que cada vez mais os alunos procuram em mim um conselheiro, um amigo mais experiente, um pai, e me contam os seus problemas à mais leve oportunidade – ou mesmo sem ela. Mas a escola também foi invadida porque perdeu o monopólio da ‘grande cultura’. Para dizer isto melhor, numa sociedade de comunicações de massa, os alunos podem aceder ao mundo sem passar pela escola; com um teclado e um écran por perto, eles sabem, lêem, vêem e ouvem tudo o que lhes interessa, sem mediações. Dantes, sobretudo para os miúdos pobres, a escola podia ser o único bilhete de viagem para fora da aldeia. Agora não; ou as pessoas acreditam que não, o que vem a dar ao mesmo.

Mas, roubando o título de um poema ao meu amigo Manuel António Pina, “Ainda não é o fim, é talvez apenas um pouco tarde”. Por mais que tudo isto seja pesado – e só Deus sabe como às vezes é sufocante... - temos que perceber bem, porque essa constatação ajuda-nos, que isto não é “A” crise, que não estamos a assistir à decadência e ao fim da escola, ao crepúsculo das regras e da simples boa educação; não, ainda não chegou o fim dos tempos, o barulho que ouvimos é só o de miúdos excitados e hiper-activos, não o dos Quatro Cavaleiros do Apocalipse. Sofremos todos os problemas, os paradoxos e os desafios da sociabilização moderna, do desencanto com as instituições (com *todas* as instituições: partidos, igrejas, famílias), da entrada num mundo verdadeiramente laico. Não lamentemos o fim do lado sombrio e repressivo de muitas das escolas por onde passámos! Antes de nos queixarmos, ou ao mesmo tempo que nos queixamos, tentemos perceber o que está a mudar e a nascer sob os nossos olhos; tentemos ver se há oportunidades para nós, os que somos professores porque gostamos do que fazemos e os que sabemos que dificilmente poderíamos fazer outra coisa.

Se nós considerarmos que todos os males que nos afligem vêm do choque entre a ‘boa velha escola’ tradicional e a massificação (com a conseqüente baixa de nível), teremos que inventar muitas soluções, muitos especialistas, muitos remédios parcelares (as constantes reformas, a maioria das quais de sucesso duvidoso, para dizer o mínimo...) - e vamos perder sempre. Gastaremos o nosso escasso tempo a identificar problemas, a caracterizar alunos difíceis, a inventar políticas sectoriais – sempre para tentar chegar à *turma* e à *escola de excelência*. Na minha opinião, como disse, será uma causa perdida. Pessoalmente até simpatizo por princípio com causas perdidas; na escola é que não me parece grande ideia.

Tentemos ir por outro lado: estamos a ser arrastados por uma mudança a que é impossível resistir. Talvez os problemas essenciais sejam outros – também muitíssimo difíceis (‘para valentes’, como eu digo, por brincadeira, aos meus alunos). Que tipo de autoridade e de legitimidade posso eu ter, como educador, num regime realmente democrático e menos formal e institucional? Como é que a escola pode responder a públicos diferentes e a pessoas diferentes, sem as aprisionar e as condenar aos destinos que lhes são atribuídos aleatoriamente – ou seja, como é que a escola pode baralhar a gelada “assumpção das profecias”, em que os jovens com dificuldades acabam por ter, por puro ressentimento, os comportamentos e os percursos desviantes que se vaticinou que teriam? Que devo eu ensinar para formar pessoas numa sociedade em que a escola perdeu o monopólio educativo? Que posso eu oferecer, na escola, que a televisão, a consola e o computador não ofereçam melhor do que eu? Talvez comece a ser o momento de mudar de atitude. Talvez chegue de queixas, de lamentos e de resistência a tudo e mais alguma coisa. Talvez seja mais eficaz, mais inteligente e, desde logo, mais agradável para nós ceder por uma vez à corrente e deixarmo-nos levar, com curiosidade, o entusiasmo possível e muita coragem, por estas mutações fantásticas que atravessam a escola (e não só a escola). Só por má vontade não haveremos de reconhecer que estão aí, para quem se sentir com ânimo, desafios que vale a pena enfrentar.

Vidros foscos

Uma atitude diferente passaria, em primeiro lugar, por aceitarmos repensar algumas ideias feitas. Proponho, para terminar, três exemplos. Começemos pela mais espalhada de entre as ideias feitas: a de que a televisão está a estupidificar as pessoas; que ela, combinada com o computador e os jogos de consola, está a nivelar os nossos miúdos pelo grau zero da inteligência, a transformá-los numa massa apática que fala com palavras incompreensíveis e não gosta dos *Maias* nem dos *Lusíadas*. Está por provar. Pelo contrário, um investigador americano publicou recentemente um estudo que intitulou, de forma provocatória, Tudo o que é mau faz bem, e que conclui deste modo: “A queda da cultura para o abismo é um mito; não vivemos numa era perdida, de prazeres fáceis, sem comparação com a riqueza intelectual de outros tempos. Nem somos mandriões, inexoravelmente atraídos pelas formas de entretenimento menos complicadas que existam. À nossa volta, o mundo do entretenimento de massas está a tornar-se mais exigente e sofisticado, e o nosso cérebro gravita de bom grado em torno dessa complexidade. E, ao fazê-lo, o efeito desse entretenimento é ainda mais acentuado. O efeito natural da cultura popular ao longo do tempo não é no sentido da estupidificação – é exactamente o contrário”.

Não peço para concordarmos às cegas; peço para encararmos o assunto com outros olhos.

Segunda ideia: a nossa escola está em crise porque os clássicos *curricula* estão a ser desrespeitados; inventa-se muito e enfraquece-se a provada estrutura, com o Português, a Matemática, as Ciências, a Filosofia, as Línguas... enfim, as *disciplinas* que todos conhecemos, comodamente repartidas em aulas de uma hora! Outra tese repetida até à exaustão – e falsa. Este modelo de escola que se caracteriza pela estruturação do ensino em disciplinas e pelo domínio do escrito sobre o oral, desde a escola primária à universidade, data essencialmente dos finais do século XIX. Em França, é em 1880 que o ensino secundário se divide em disciplinas e que se começa a destinar uma fracção de tempo para cada uma (o horário). Porque é que nunca pensamos de onde viria o conceito *disciplina*? A resposta não é entusiasmante. Há factos curiosos: se a História e a Geografia andaram tanto tempo associadas, nessa mesma França, foi porque em Lyon era o mesmo professor que tinha que leccionar as duas matérias. A Psicologia, por ter nascido nas faculdades de Medicina, ficou até hoje ligada às ciências da vida nos organismos de investigação franceses. Em Harvard (sim, em Harvard!), o actual *curriculum* data de 1892; nesse longínquo ano, quando foi aprovado, dava um grande destaque à álgebra. Porque a álgebra é importante? Não: porque o director devia favores ao responsável de Princeton, que acabara de lançar um livro de álgebra e queria vendê-lo.

A partir de divisões do saber muitas vezes aleatórias, discutíveis e bem datadas, formaram-se corporações de pensadores e investigadores que defendem os seus títulos e os seus pequenos poderes. Sob a pressão de fortíssimos *lobbies* que actuam na área da educação (e nós, professores, somos um dos mais poderosos, mas não o único), opera-se aquilo que um investigador chamou “a transposição didáctica”, que conduz à produção de um saber escolar descontextualizado e tornado linear através de uma arrumação arbitrária, para ser passível de ser ensinado nas nossas escolas. Porque qualquer ‘matéria’, para ser ensinada numa escola, deve passar por um tratamento que a deforma: deve ser generalizada, sintetizada e simplificada. Depois, cada reforma vai acrescentando aos velhos programas novas ‘camadas’; por isso acabamos a ter de ‘dar tudo’, como em História. Do Paleolítico Antigo aos nossos dias. “Enciclopedismo, divisão em fatias descontextualizadas, saberes abstractos desligados do real...eis alguns dos argumentos da crítica das disciplinas, vistas como uma emanção da cultura escolar nascida há um século, e hoje fortemente posta em causa no debate nacional sobre a escola”. Estas palavras de Martine Fournier para a França actual (e neste país a democratização do ensino fez-se nos anos 50!) valem também para nós. Uma vez mais, não estou a dizer que estão certas (embora acredite que estão). Apenas que quando se vai mais fundo que o queixume ou o desabafo se constata muitas vezes que o mundo que nos está a fugir debaixo dos pés não era eterno; teve, ele próprio, uma origem e uma evolução. E pode mudar muito mais ou desaparecer sem que isso signifique o fim da espécie humana – ou mais simplesmente um grande prejuízo.

Numa crónica recente, Daniel Sampaio reproduzia uma carta de um professor, incomodado por, na sua escola, se ter decidido voltar a colocar vidros foscos nas janelas das salas de aulas, para lutar contra a incapacidade de concentração dos alunos e a sua ‘tendência para a dispersão’. Reconhecendo muitos dos motivos do mal-estar que se sente nas escolas, e que resumi no início deste texto, Daniel Sampaio comentava: “O futuro nunca poderá estar nos ‘vidros foscos’. Pensar que isolamento do exterior poderá conduzir a melhor concentração é errado. Os alunos sempre terão piores resultados nas disciplinas dos professores de quem não gostam, ou que sentem que não gostam deles. Educar é a pessoa dar-se como modelo, ser educado é a pessoa crescer e evoluir de maneira a ela constituir-se ela mesmo como modelo. Por isso, o aluno cresce emocionalmente se conseguir ver *naquele* professor alguém que quer imitar, uma pessoa com quem faz sentido ser parecido ‘quando for grande’: quanto mais o jovem for imaturo e instável, mais crucial será este trabalho de identificação aluno-mestre. Esta relação entre duas pessoas é a base do êxito na sala de aula e pode ser conseguida através da confiança e do respeito mútuo, partindo da diversidade que caracteriza a escola de hoje”. Ou seja, os alunos não terão vontade de olhar lá para fora se as coisas realmente interessantes, se a vida se passar na sala de aula, à frente deles. O truque é *apenas* esse.

Comecei com uma declaração bombástica de Roger Schank, acabarei, abusando, com três citações dele (porque seria demais copiar vinte ou trinta como gostaria):

1. “É evidente porque é que as escolas são assim. Em 1600 um monge tinha um livro e lia-o porque os outros não sabiam ler: isso era uma boa ideia em 1500. O que acontece é que não mudámos de sistema desde então, e hoje continua a entrar na sala um senhor que dá uma aula, e como ninguém se lembra do que se disse na aula, é preciso fazer um exame. Assim se estuda e se mete tudo dentro da cabeça. Eu pergunto aos meus estudantes: quantos seriam capazes de passar no exame do ano passado se o fizessem agora mesmo? Eles perguntam: podemos estudar? E eu digo-lhes que não. Que se supõe que deviam ter aprendido. A resposta é que não conseguiam”.
2. “A existência de salas de aula é baseada na premissa - uma premissa sempre assumida mas nunca discutida - de que as pessoas podem aprender sentando-se em silêncio e ouvindo. Imaginamos que as pessoas aprendem se lhes for dita a verdade por especialistas e depois praticando para passar em testes, para ver se as suas mentes conseguiram reter aquela verdade.”
3. “Os professores – conclui este investigador e pedagogo americano – deveriam concentrar-se em tentar compreender o que é que os estudantes podem fazer, a ajudá-los a fazer.”

Matizando um pouco algumas das ideias que fui tentando passar, talvez seja mesmo o fim de um tipo de ensino e de um tipo de escola. Mas o que podemos entrever dos novos desafios é tão estimulante para um professor de gema que não acredito que troquemos o desabafo pelo encanto da viagem. Afinal, como nota Daniel Sampaio, educar é dar-se como modelo. Ou, como abrevio eu, educar é dar-se.

Bibliografia

Donnat, Olivier e Tolila, Paul. (2003). *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris : Presses de Sciences Po.

Donnat, Olivier. (1994). *Les Français face à la culture*. Paris : Éditions La Découverte.

L'École en mutation (2000 Dez.). Sciences Humaines, 111.

La France en débats : École, laïcité, citoyenneté, intégration, urbanisation, 35 heures... (Dez. 2002-Jan. Fev. 2003). Sciences Humaines, (hors-série 39).

Johnson, Steven. (2006). *Tudo o que é mau faz bem*. Lisboa: Lua de Papel.

Les nouveaux défis des parents (2007 Out.-Nov.). Psychologies, (hors-série 10).

Qu'est-ce que transmettre ? Savoir, mémoire, culture, valeurs. (2002Março-Abril-Maio). Sciences Humaines, (hors-série 36).

Quels savoirs enseigner? (2001 Nov.). Sciences Humaines, 121.

Steiner, Georges e Ladjali, Cécile. (2005). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.

Steiner, Georges. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

Contacto entre línguas, a cultura crioula/ caboverdiana na escrita em Português

Rute Perdigão

EB1/JI Cova da Moura
ruteirperdigao@hotmail.com

Resumo

O impacto da oralidade na escrita, a influência do Crioulo caboverdiano- Língua Materna na Língua de Escola e de aprendizagens- Português; o Crioulo caboverdiano, língua de tradição oral, de sonhos e de vivências, de sentimentos e sociais momentos; as interferências do Crioulo caboverdiano na escrita em Português, todos estes são focos de interesse e de trabalho, motivadores de investigação e de novas metodologias para a superação de dificuldades linguísticas sentidas pelos alunos, no contexto específico que é a EB1/JI Cova da Moura, na qual a maioria dos alunos é de origem caboverdiana e têm o Português como Língua Não-Materna, Língua Segunda. Escrevo nestas linhas denominadas de “artigo” pressupostos teóricos que me elucidam na minha experiência profissional e na minha formação pessoal, bem como práticas pedagógicas relevantes para a reflexão social, fundamentadas pelo rigor e correcção científica. Os dados obtidos são de carácter estatístico e relativos a situações práticas de dinâmica de sala de aula.

Palavras-chave

contactos de línguas, língua materna, língua de escolarização

Abstract

The impact of orality in writing, the influence of Creole-caboverdiano Mother Tongue in the School's language and learning-Portuguese, the Creole caboverdiano, language of oral tradition, dreams and experiences, feelings and social occasions, the interference of Creole caboverdiano in written in Portuguese, all these outbreaks are of interest and work, motivating research and new methods to overcome language difficulties experienced by students in the specific context that is the EB1/JI Cova da Moura, in which the majority the students is caboverdiana of origin and have the Portuguese language as Non-Maternal, Second Language. I write these lines called "article" theoretical assumptions that I clarify in my professional experience and in my personal training and teaching practices relevant to the debate society, founded by the scientific accuracy and propriety. The data obtained are statistical in nature and on the practical situations of dynamics of the classroom.

Keywords

language contacts, mother tongue language, school's language

Lista de Abreviaturas

LM- Língua Materna
LNM- Língua Não – Materna
L2- Língua Segunda
P- Português
CCV- Crioulo caboverdiano
PLM- Português Língua Materna
PL2- Português Língua Segunda
PLNM- Português Língua Não – Materna
EB1- Escola do 1º Ciclo- Ensino Básico
UE- União Europeia
JI- Jardim de Infância
LA- Língua de Acolhimento
PNEP- Programa Nacional do Ensino do Português
RM- Representação metalinguística
CMA- Câmara Municipal da Amadora

1 Um contexto específico - a EB1/JI Cova da Moura

Antes de ser o Bairro da Cova da Moura, a antiga Quinta do Outeiro era, em plenos anos 60, um terreno agrícola constituído apenas por algumas hortas e pouco mais. O Bairro da Cova da Moura nasceu no início dos anos 70 com a ocupação de retornados portugueses, por volta de 1975-76, seguindo-se depois outros “ocupantes” provindos do continente africano, na sua maioria caboverdianos. Em virtude do aparecimento do bairro novo, e do aumento da população escolar, a CMA iniciou o processo de construção de um novo edifício escolar. Anos mais tarde e subsequente a um novo aumento de população do Bairro da Cova da Moura, bem como do acréscimo de alunos, foi necessário aumentar o espaço escolar, daí a requalificação do edifício ocorrida entre os anos de 2000 a 2003.

Devido à projecção muito elevada de alunos de origem crioula, em particular caboverdiana, tem havido uma preocupação latente em dinamizar acções educativas da escola em torno das famílias e da comunidade na qual está inserida. Assim sendo, com uma comunidade linguística marcadamente caboverdiana, na qual a maioria dos alunos tem o P como LNM (ver gráfico1), houve sempre o intuito de responder às necessidades e interesses do aluno, à sua LM, e não apenas à Língua de Escola. Tem havido, igualmente, uma procura incessante de respostas, de solução aos problemas identificados, de uma mutação de atitudes, de valores, de vontades em torno da Metodologia do PL2 e das línguas em contacto. Assim, têm ocorrido, ao longo dos anos, contactos frequentes e laços fortes de aprendizagem com a linguista Dulce Pereira (professora da Faculdade de Letras, da Universidade de Lisboa) e um estreitamento e reforço de laços com a Fundação Calouste Gulbenkian, na pessoa da Dr^a Maria Helena Mira Mateus, presidente da Direcção do ILTEC- Instituto de Linguística Teórica e Computacional (desde a sua criação em 1988), e coordenadora de investigação e investigadora do projecto: “Língua e Diversidade Linguística”.

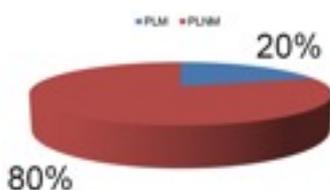


Gráfico 1

Percentagem de alunos com PLM e PLNM

2 Línguas em contacto e bilinguismo na escola portuguesa

Com a independência dos países africanos de expressão portuguesa e com a integração de Portugal na rota das migrações internacionais, este tornou-se a placa giratória para imigrantes que aspiravam melhores oportunidades de emprego e melhores condições económicas. Tem sido visível o aumento da população “não-nativa” em território português e os laços que se têm fortalecido numa relação biunívoca entre a língua e a integração social. É de enunciar que todo o processo foi facilitado com a democratização da sociedade portuguesa, e com a incorporação na UE (através da globalização e maior e mais facilitada mobilização de pessoas, bens e serviços patentes em territórios europeus).

É motivo de discussão e de reflexão o bilinguismo na educação dos descendentes de imigrantes, pois convivem diariamente em casa e no bairro (neste caso particular) com uma LM crioula e na escola com a língua do país de acolhimento (o P). Neste contexto escolar é notória uma resistência à manutenção da sua LM, pelos estatutos diferenciados das línguas e pela emergência de um currículo a ser ensinado e, pelas crianças, assimilado. Ser imigrante é fazer parte de um processo de “reedificação” individual, do desenvolvimento de um projecto de pertença, de acolhimento e de integração. Contudo, é de realçar a preponderância de manter um vínculo positivo e significativo às origens familiares, mesmo dando mais trabalho, levantando novos desafios em torno da didáctica e da pedagogia, e reconhecendo a sua LM como vantagem ou recurso cognitivo.

Nas línguas em contacto é de diferenciar, segundo Ançã (2007:8), aprendentes de P (inseridos num processo de aprendizagem formal e não-formal) e aprendentes em P (investindo numa auto-aprendizagem, num contexto informal, em interações com outros falantes em sociedade, sejam nativos ou não-nativos). A aquisição bilingue é um processo complexo, no qual as crianças desenvolvem naturalmente sistemas gramaticais autónomos em cada uma das línguas, regulando a sua comunicação mediante o contexto e/ou os interlocutores.

Com a existência de bilinguismo há a possibilidade das crianças comunicarem e interagirem socialmente com mais falantes e em mais situações de comunicação. Há, assim, o reforço da inclusão, de pertença a um grupo, do desenvolvimento de uma consciência de língua. É de notar que num contexto social que desfavoreça a LM da criança, este poderá influenciar negativamente as suas capacidades de produção linguística, e futuramente o seu sucesso escolar. Tomaremos consciência linguística como a capacidade de reflectir sobre a língua, de a utilizar, de agir sobre a mesma, torneando os seus conhecimentos/capacidade cognitiva sobre as regras de funcionamento, em todo um processo de ensino-aprendizagem da língua, segundo a perspectiva dada por Ançã e Alegre (2003:34). São factores de inibição ao crescimento linguístico e à aquisição linguística: a pertença a meios pobres, o fraco ou inexistente contacto com os pais, a elevada taxa de analfabetismo ou as poucas habilitações literárias dos pais, um domínio incipiente do P, uma política de educação bilingue ainda “verde” e ténue na sociedade portuguesa e incrementada no sistema escolar português, que embora reflecta algumas linhas orientadoras, estas ainda não têm meios de resposta e de solucionamento dos múltiplos casos, das inúmeras línguas presentes em cada sala de aula. Há um longo caminho a percorrer, trilhos formativos e metodologias didácticas a serem testadas, comprovadas e partilhadas, de modo a tornar o bilinguismo vantajoso na escola portuguesa, sendo este de ordem linguística, cultural e funcional. Um ensino em contexto multilingue tornar-se-á canalizador de uma integração social progressivamente eficiente, fomentando o contacto entre línguas e culturas. Através dum esforço conjunto e consistente será possível um sucesso escolar e social, uma plena integração patente num quadro de igualdade de oportunidades, em relação aos autóctones.

3 Ser professor de línguas

Como professores, formadores pretendemos libertar as línguas, promover uma cultura de multilinguismo, dar espaço à curiosidade da criança, a momentos de choro e de riso, o que por vezes nem sempre se consegue como se deseja, devido a ser necessário acelerar o processo pela emergência das matérias de ensino/aprendizagem a serem dadas. Se, por um lado, deverá haver uns meses de adaptação da criança à língua, à cultura do país de acolhimento, por outro lado há a ansiedade de ensinar um currículo, de lhe proporcionar novos saberes, conhecimentos mais complexos.

Um professor, na sua responsabilidade educativa e didáctica, depara-se com objectivos e programas específicos, mas um pouco vastos, quando patentes numa realidade imprevista, com uma diversidade linguística um pouco, digamos, “incomodativa”, quer pela variedade de origens e línguas maternas dos aprendentes, quer pelos diferentes níveis de conhecimento do P; não esquecendo as inúmeras atitudes perante a LA ou mesmo em relação à sua LM, com diversos saberes e experiências linguísticas e sociolinguísticas, com diferentes graus de contacto com a vida cultural e social de um país que os acolhe, de uma outra realidade escolar que os integra.

Em relação a estratégias a fomentar, de teor educativo e formativo, em contexto sala de aula, salientam-se as seguintes: portfólio linguístico da criança (espécie de biografia linguística); descrição de imagens, de gostos, de preferências; jogos lúdicos, de descoberta, de compreensão, de interacção; testes dirigidos para a análise da expressão, compreensão e produção; actividades de desenvolvimento linguístico, com valor informativo, mas também formativo; descrição; desenvolvimento do léxico activo e específico a vivências e múltiplas temáticas; análise de histórias, de memórias do vivido e do imaginado; de diálogo em grupo, do reconto individual. Mas como fazer esse diagnóstico inicial? Como fazer correctamente a recolha de dados e obter esses conhecimentos? Várias dúvidas pairam no quotidiano de um professor que em estilo galopante cria novas estratégias, reinventa outras metodologias, testa e comprova novos percursos pedagógicos. O mais viável e eficiente poderá ser através da observação, de questões relacionadas com a história linguística da criança, a entrevista aos pais, do próprio uso das línguas, da recolha de dados efectuada na exposição às línguas.

Sobre estratégias de aprendizagem, estratégias metacognitivas, entendemo-las como a reflexão sobre o processo de aprendizagem, englobando a compreensão das condições favoráveis ao mesmo, a planificação, a organização, a revisão, a avaliação, seja auto, hetero, mesmo em colectivo com a identificação das áreas problemáticas, o controlo, a monitorização e a correcção nas áreas de risco e nos problemas identificados. Será relevante sensibilizar e mesmo responsabilizar a comunidade educativa de modo a cultivar-se uma relação de rigor, transparência e exigência pela correcção linguística, e claro, a “mergulharem” a sua formação, avaliação e acreditação na evolução da didáctica de línguas cunhando as suas práticas pedagógicas por novas estratégias, metodologias de consciencialização e metalinguagem de línguas em contacto.

Neste caminho traçado são muitas as memórias, lembradas em pedaços de ensino mergulhados na imensidão de uma história de língua, de um bilinguismo ainda com “asas para voar”, com tanto ainda para repensar e reinventar, pois enquanto professor forma-se gente, que sabe e que sente o que é a sua língua num equilíbrio comunicativo, num deslumbramento assertivo de múltiplos actos de interacção linguístico-social. Desbravar horizontes, relevar as línguas e dá-las a conhecer, orientando para uma cultura de bilinguismo e de educação linguística no panorama escolar e social português. É preciso estar ciente de que aprender P em contexto multilingue é pôr em prática o diagnóstico linguístico, desenvolver uma biografia linguística com o aprendente, ter em conta os erros, interferências e seu tratamento pedagógico, reconhecer a preponderância de uma sistematização e consolidação de exercícios nos quais esteja patente o desenvolvimento lexical, de flexologia nominal e verbal, de expressão no tempo. A aventura de um novo ano escolar, com determinados objectivos linguísticos e directrizes oficiais é a de um ensino baseado em aprender P em contexto multilingue, contudo um longo caminho ainda há a cursar... É crucial ter em conta, também que algumas das dificuldades surgidas com a variedade da escola surgem pelo deficiente contacto com a linguagem dos adultos, familiares dos aprendentes, e com a cultura letrada, mais focalizada na escrita.

4 Aula de línguas: aprendizagens múltiplas

Enquanto professor de línguas, pretende-se que o profissional de educação promova em contexto de aula de línguas, um espaço multilingue e multicultural os seguintes objectivos pedagógicos: identificar e distinguir com clareza as línguas maternas dos alunos e as suas características sociolinguísticas; identificar os tipos de interferências mais comuns das línguas crioulas no processo de aprendizagem da língua portuguesa; diagnosticar o saber linguístico (em língua portuguesa) das crianças de origem crioula: vocabulário (nas diferentes áreas temáticas...), gramática, modos discursivos (contar, recontar, descrever...); utilizar metodologias adequadas de ensino do P em contexto multilingue, de desenvolvimento das línguas maternas e de educação linguística- Formação PNEP; e promover a interculturalidade.

É na aula de línguas o espaço apropriado para a aquisição de conhecimentos, de representação de conceitos, de comunicação de saberes, de construção e compreensão de enunciados, de consciencialização linguística e de representações metalinguísticas:

“Definiremos, então, RM como o conhecimento explicitado que o sujeito tem/julga ter sobre a língua, ou línguas, sobre o seu funcionamento e sobre a sua apropriação (aquisição e aprendizagem).” (Ançã (coord.), 2007: 13)

Neste contexto escolar, as crianças utilizam o P como Língua de Escola e de aprendizagens, e o CCV e o P no seu processo de comunicação e socialização. Utilizam, assim, as línguas consoante os interlocutores e os contextos. Iniciam na escola a análise comparativa e contrastiva das línguas tornando-se mais conscientes das suas diferenças e semelhanças. Procura-se impulsionar actividades que promovam a libertação de línguas, bem como a aquisição de competências específicas de escrita.

Tem sido intuito da aula de línguas, deste contexto característico de aprendizagem, diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, potenciar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento. Os alunos, em sala de aula, têm acesso a uma diversidade de textos, social e culturalmente relevantes e com múltiplas funções. Enquanto agentes educativos, neste contexto escolar imbuído de especificidades, actuámos sobre os processos e contextos da escrita, em torno das línguas em contacto.

5 A aprendizagem da leitura e da escrita

Surgem dificuldades no processo de leitura e de escrita inerentes aos aprendentes de P que tenham outra língua como LM, e portanto PL2. Deparamo-nos com o ensino do P como LA, no qual se pretenda a formação pessoal e social da criança, com a participação activa e dinâmica da criança na sua formação contínua e na compreensão do mundo, de todo um fenómeno humano e social, de conteúdos culturais na simples interacção da criança com o mundo físico, apropriando-se desse mesmo mundo, intervindo através da linguagem e permitindo-lhe um desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem da leitura e da escrita surge como fácil, natural, complexa. Começa por ser um processo perceptivo, de reconhecimento de símbolos; posteriormente de compreensão e de interpretação de ideias, de informações gráficas, fonéticas, sintácticas e semânticas. A escrita está imbuída de símbolos, de signos visíveis e expressos de poder; é instrumento para comunicar, para expor o seu pensamento e transmiti-lo. A escola é um espaço social, de apropriação do acto de ler e de escrever, de aquisição de uma consciência de língua e de apreensão de novos conhecimentos. A aprendizagem da leitura suporta a consciencialização da estrutura fonética da fala. A linguagem oral é constituída por sequências de palavras, sílabas, fonemas. As experiências prévias à escola são dotadas de significado e preponderantes para as novas aprendizagens no processo de leitura e de escrita.

6 A integração do PNEP na dinâmica de aula

O PNEP foi criado mediante uma necessidade voluptuosa que se verificava em torno da melhoria do ensino do P, pelos resultados obtidos em estudos nacionais e internacionais, e mesmo na inter-relação do P com a integração social e o sucesso nas diversas áreas curriculares e disciplinares. São objectivos específicos do PNEP (segundo o programa estipulado do mesmo): melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita; criar espaços e dinâmicas de formação continuada no âmbito do ensino da língua; envolver as instituições de ensino superior em projectos de formação contínua, articulados com as escolas do 1º ciclo e na produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada; disponibilizar a nível nacional materiais de formação, didácticos e de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Devido à dificuldade sentida pelos alunos em torno da aprendizagem do P, neste contexto específico (a EB1/JI Cova da Moura), o corpo docente decidiu integrar a formação do PNEP, renovando práticas pedagógicas, re-inventando as aulas, solucionando alguns dos problemas verificados em aula de língua. Mediante o ensino explícito da dimensão textual houve, no ano lectivo 2007/08, a criação de actividades de escrita – tipologia de textos; momentos de planificação, produção e revisão de textos; de escrita colaborativa na planificação, textualização e revisão; reflexão sobre a escrita na revisão; ciclos de escrita, práticas integradoras e transversais; sequências didácticas com diversificação dos modos de trabalho; caderno de escrita – momentos formais e informais. O trabalho progressivo e criativo com textos literários, permitiu a exploração da sua singularidade estilística como património sócio-cultural e como factor de reflexão sobre a normatividade do sistema linguístico, sejam estes aspectos conceptuais e/ou estilísticos. Actualmente a escola proporciona literacias informativas e os procedimentos correctos para a seleccionar, integrar, avaliar e a utilizar. O número e a variedade de obras literárias pertencentes ao Centro de recursos da escola é maior e mais significativo, abrangendo o Plano Nacional de Leitura, os interesses e as culturas dos aprendentes, as temáticas abordadas nas diversas áreas disciplinares e curriculares.

6 A importância da consciência fonológica

Torna-se crucial no processo de iniciação à leitura e à escrita, a promoção da reflexão sobre a oralidade, bem como o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (língua formada por unidades linguísticas mínimas- os sons da fala ou segmentos). Assim sendo, no processo de ensino-aprendizagem é inevitável a curiosidade que a criança sente quando corresponde um som da fala a um grafema, e mesmo a dificuldade sentida em identificar e isolar conscientemente os sons da fala, transferindo as unidades do oral para a escrita, manipulando assim os seus conhecimentos perante as unidades do código alfabético. Deverá haver uma preocupação do professor em promover em contexto escolar o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade e a estimulação da consciência fonológica dos alunos. Actividades sistemáticas e consistentes, que reforcem a prática sobre o oral, a percepção da fala como na sua produção são cruciais para o sucesso escolar dos alunos.

A consciência fonológica subdivide-se em 3 tipos: ao isolar sílabas- consciência silábica; ao isolar unidades dentro das sílabas- consciência intrassilábica; ao isolar sons da fala- consciência fonémica. Em ambiente escolar dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, e só posteriormente o da consciência intrassilábica e o da consciência fonémica, este último apresenta-se fraco ou quase inexistente à entrada da escola. A consciência fonológica manifesta-se de modo implícito pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras (sons da língua) e de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram. A criança tem, na escola, acesso à evocação auditiva, a sequências fónicas, e nesse ambiente educativo o professor deve fazer uso dessa experiência linguística da criança.

É notória a precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança, bem como a primazia do oral sobre o escrito no nosso quotidiano. Aliás, em certas comunidades linguísticas, há um uso exclusivo da oralidade, não havendo um desenvolvimento notório e significativo dos sistemas de escrita (exemplo: a comunidade caboverdiana). Oralidade e escrita são sistemas distintos e a criança deverá assimilar em casos concretos, aprendizagens sucessivas de forma a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita. Contudo deparar-se-á e tornar-se-á consciente de que existem dependências entre os modos: oral e escrito, na própria realização diária de exercícios promotores à indução, à instalação, à consolidação e à automatização do funcionamento explícito da consciência fonológica (processamento meta-fonológico).

7 Dados estatísticos pertencentes ao ano lectivo 2007/08

Procurámos, em contacto/estreitamento de relações com os pares neste percurso pedagógico dar sentido às aprendizagens dos alunos, realçando-lhes o valor da sua LM, na aprendizagem do P como Língua de Escola. Foi feito ao longo do ano lectivo um contacto emergente entre línguas, na escrita e oralidade, quer do CCV, quer do P; e a avaliação da proficiência linguística em P, dos alunos, primeiro os que vieram de outros países e ingressaram na escola portuguesa, e depois alargou-se a todos os alunos já inseridos no sistema escolar português e que tinham o PLNM.

	Nº de alunos
PLM	44
PLNM	173

Quadro 1

Nº global de alunos que têm o PLM e o PLNM

Através de exercícios efectuados mediante materiais produzidos pelo Ministério de Educação, algumas editoras, e outros resultantes da necessidade específica deste contexto escolar e por nós produzidos, foram obtidas uma avaliação inicial e outra final, em torno da expressão e compreensão oral e escrita, bem como de dados relativos ao conhecimento explícito da língua, o P enquanto língua de escola, e de aprendizagens formativas e contínuas. Foi expressivo o número de alunos que se encontra no nível inicial A1: muitos mantiveram-se no mesmo nível ao longo do ano lectivo 2007/08, encontrando-se sobretudo nos níveis A1 e A2 e manifestando dificuldades no P, quer em itens gramaticais (ex: uso de preposições), quer no uso de vocabulário mais enriquecido, envolto nas temáticas abordadas, quer em torno da flexão nominal ou verbal.

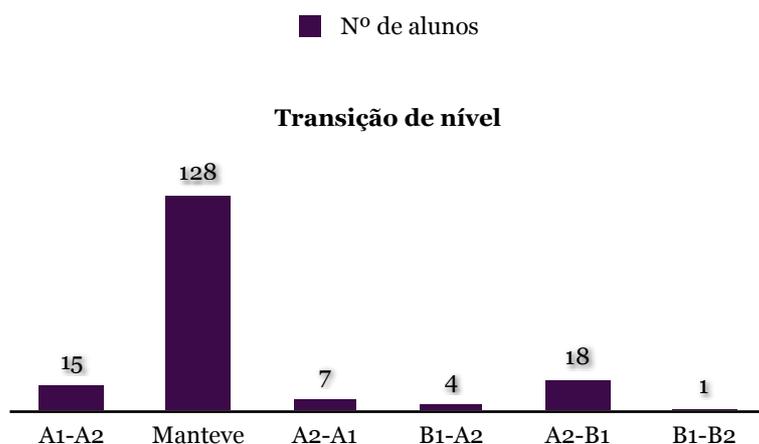
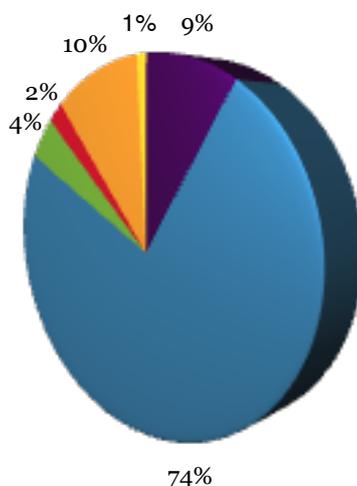


Gráfico 2

Nº de alunos na transição de nível de proficiência linguística em P

● A1-A2 ● Manteve ● A2-A1 ● B1-A2 ● A2-B1 ● B1-B2



Ano lectivo 2007/2008
 Transição de nível

Gráfico 3

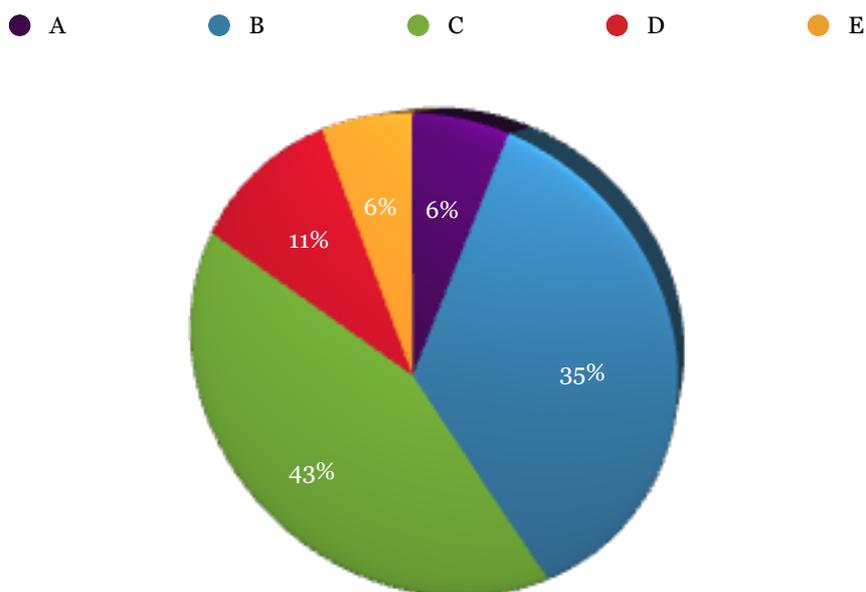
Percentagem de alunos na transição de nível de proficiência linguística em P

Ao longo do ano lectivo foram feitos contactos sistemáticos com as crianças, de modo a promover uma certa consciência sobre a língua, quer a Língua de Escola, quer a LM, trabalhando certos parâmetros para a análise comparativa e contrastiva de línguas. Para além disso, com a inserção de exercícios e metodologias provindos da formação do PNEP, e com a preocupação sempre patente com os resultados destes alunos nas Provas de Aferição exercitaram-se os diferentes tipos de texto, desenvolveram-se actividades de enriquecimento do vocabulário, trabalharam-se as locuções e conjunções para a complexidade das frases e as relações de causalidade entre os elementos constituintes de uma frase, entre outros, tais como: a flexão nominal, verbal e adjectival; o uso de pronomes e determinantes; a correcção ortográfica- casos de leitura e de escrita; múltiplos significados para a mesma palavra. Os resultados obtidos e a evolução verificada (maior número de alunos avaliados em B, na área de Língua Portuguesa) foram “fruto” de muito trabalho e dedicação em prol do sucesso escolar dos alunos e do solucionamento ou atenuamento dos problemas identificados.

Avaliação	Nº de alunos
A	1
B	20
C	25
D	6
E	3

Quadro 2

Nº de alunos em cada nota avaliativa da Prova de Aferição de P



Prova de Aferição
Língua Portuguesa

Gráfico 4

Percentagem de alunos em cada nota avaliativa na Prova de Aferição de P

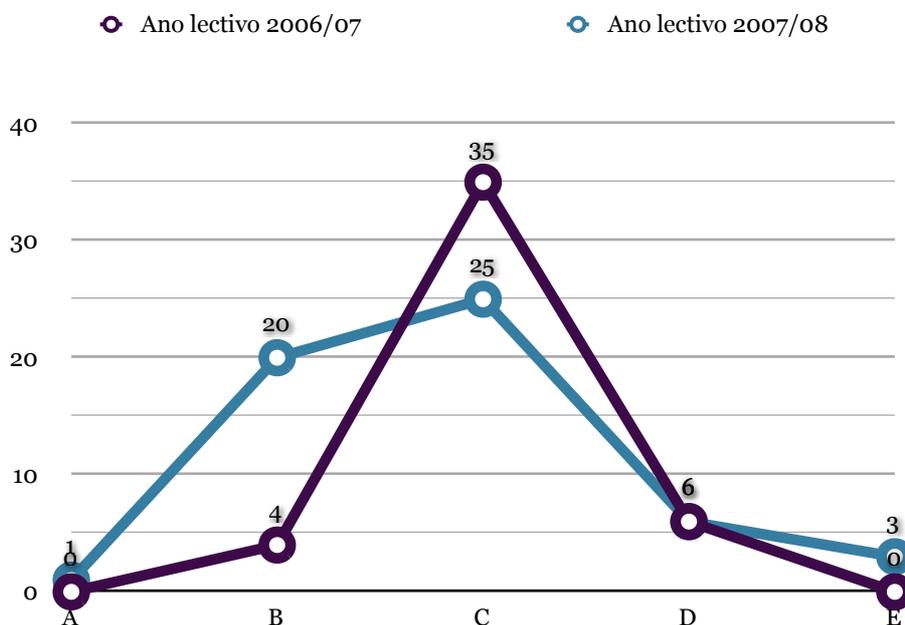


Gráfico 5

Evolução dos resultados dos alunos na Prova de Aferição de P

Futuramente, na prática pedagógica, deveremos enquanto profissionais da educação, e tendo em conta também os resultados obtidos na avaliação das provas aferidas, trabalhar de um modo formativo, contínuo e progressivo, as estruturas gramaticais, o ensino explícito, os processos semânticos (pois a compreensão de frases isoladas não garante a compreensão dos textos) e a realização de inferências, já que o processo que melhor diferencia os bons leitores é o da realização de inferências, reorganizando informação dispersa pelo texto.

8 Dados provenientes da turma de 3º e 4º anos de escolaridade, na qual leccionei no ano lectivo 2007/08

Em relação à LM dos alunos, e a dados conseguidos desde o início do ano, através do contacto com os alunos e com os encarregados de educação, constatou-se que 5 alunos tinham o P como LM e 13 alunos tinham o CCV como LM. Contudo, e mediante dados conseguidos no final do ano, através de um questionário pedido aos encarregados de educação deparámo-nos com um panorama diferente nas respostas obtidas, sobretudo pelo receio, por vezes, existente nos familiares do aluno em dizer que têm o CCV como LM, pelo estatuto de língua superior que dão ao P, pela importância da língua de escola no futuro das crianças, nas possibilidades concretas de melhoria de vida, melhores condições de trabalho e monetárias. Assim sendo, 9 enunciaram o P como LM, 8 escreveram ser o CCV a LM e 1 atestou ser o P e o CCV, não reconhecendo, portanto, qual a primeira, apenas notando que ambas fazem parte das vivências do aluno, utilizando-as quotidianamente nos processos de comunicação e de socialização. Nesse mesmo questionário obtiveram-se os seguintes dados relativos à língua em que foram ensinadas as primeiras palavras ao aluno: 9 enunciaram o P e 9 o CCV. Logo, e cruzando os dados desta questão com a anterior, verifica-se ainda uma certa confusão e desconhecimento pela objectividade do assunto e da constatação de qual a LM. Nota-se ainda uma preocupação em assumir o CCV como LM, pela importância dada ao P, como língua oficial, de escola e de oportunidades futuras. É de salientar que a maioria dos alunos utiliza o crioulo como língua de comunicação, a par com o P, mediante os interlocutores e os contextos. Quando se perguntou as razões pelas quais se define uma língua como LM, 11 alunos e encarregados de educação responderam ser a língua do país onde se nasce; 8 casos enunciaram que foi a 1ª língua que aprenderam e que começaram a falar; 8 alunos e encarregados de educação retorquiram por ser a língua de casa, da família, por exemplo a língua dos pais e dos avós; 7 casos apontaram ser a LM por ser a mais importante no seu crescimento. Houve ocorrência de resposta com mais do que uma opção apontada. Os encarregados de educação associam a LM à naturalidade do aluno, sobretudo. Revelam também a LM como aquela que se aprendeu primeiro, associando-a à família e que, assim sendo, é a mais importante.

Em relação às razões pelas quais o aluno aprende P, 12 alunos e encarregados de educação escolheram a opção: “Por ser a língua do país onde vive.”, 3 responderam “Por ser a língua do bairro e dos amigos.”, 7 casos apontaram: “Por ser a língua de outras pessoas com quem está, no dia-a-dia.”, 8 alunos e encarregados de educação reconheceram: “Por ser a língua que lhe dará novas oportunidades: mais dinheiro e trabalho no futuro.”, 2 casos que relevaram o facto de ser uma língua fácil, 1 aluno e encarregado de educação apontou a escolha: “Porque é parecida com a Língua Materna da criança.”. É de salientar que na maioria dos casos os alunos aprendem P por ser a língua do país onde vivem, no qual estão inseridos. Reconhecem esta língua como aquela que lhes dará melhores condições de vida, mais oportunidades futuras: monetárias e de trabalho.

Relativamente à questão: “Com quem aprendeu a Língua Materna, primeira língua?” as respostas foram curiosas, sobretudo no caso de um aluno e encarregado de educação que respondeu ter sido com a professora titular do 1º ano de escolaridade. Sem ser esse caso, 2 alunos e encarregados de educação apontaram ter sido com a mãe, 2 reconheceram ter sido com a avó, 10 com os pais, 2 notaram ter sido com a família, 1 com os irmãos e 2 não responderam. Compreende-se, assim, pelas respostas dadas a subjectividade na recolha indirecta, um dos pais responde que a criança aprendeu o P, como 1ª língua, já na escola com a sua professora do 1º ano, o que se revela incoerente mediante a linha de tempo das aprendizagens. Em relação às línguas que fala em casa, 7 responderam só o P, 7 o P e o CCV e 4 só o CCV. Tendo em conta as línguas que são conhecidas pela família, 8 enunciaram o P, 2 responderam o P e o CCV, 11 alunos e encarregados de educação apontaram o CCV, 4 casos disseram conhecer o Francês e 1 caso apontou o Inglês. No que concerne a língua mais importante, 15 alunos e encarregados de educação reconheceram o P, 1 caso apontou o P e o CCV, nenhum apontou nem o CCV, nem o Francês e apenas 1 aluno e encarregado de educação escreveu Inglês, houve, igualmente, um caso de resposta mais abrangente enunciando o facto de que todas as línguas são importantes.

A título curioso, quase provocativo na tentativa de mudanças educativas e na esperança de um bilinguismo dito funcional, progressivo e imersivo de vontades, perguntou-se o seguinte: “É importante que o aluno aprenda a sua Língua Materna na escola?”. Nove alunos e encarregados de educação responderam sim, 5 casos apontaram o não como resposta, 2 alunos e encarregados de educação não responderam, 1 caso respondeu, talvez pela incerteza ou pelo desconhecimento do assunto: “mais ou menos” e ainda 1 aluno e encarregado de educação apontou a “portuguesa” como resposta. Posteriormente pediu-se as justificações da resposta dada na questão anterior. As respostas são apresentadas no quadro seguinte.

Porquê?/ Tipo de resposta	Nº de Alunos
<i>“Não. A nossa língua não serve neste país.”</i>	1
<i>“Não. Porque na escola é para falar português.”</i>	1
<i>“Não. Ela tem de aprender outras línguas.”</i>	1
<i>“Não. Não são reconhecidas.”</i>	1
<i>“Não. Ele tem de aprender a língua que ele fala no dia-a-dia [português].”</i>	1
<i>“Sim. Quando ele é crescido já sabe tudo.”</i>	1
<i>“Sim. Para poder se expressar com outros cidadãos.”</i>	1
<i>“Sim. Poderia conhecer a língua dos pais. Era bom.”</i>	1
<i>“Sim. Por ser a língua que lhe dará novas oportunidades no futuro.”</i>	1
<i>“Sim. Porque temos de conhecer 1º a nossa língua.”</i>	1
<i>“Sim. Sim se faz parte do estudo.”</i>	1
<i>“Sim. [não explica]”</i>	1
<i>“Sim. Será importante no seu futuro.”</i>	1
<i>“Sim. Para conviver melhor uns com os outros.”</i>	1
<i>[Não responde.]</i>	1
<i>“Mais ou menos. Ele gosta.”</i>	1
<i>“Portuguesa [não explica]”</i>	1
<i>“[Não responde] É língua que eles vão conseguir trabalhar.”</i>	1

Quadro 3

Justificações dadas na resposta à questão:

“É importante que o aluno aprenda a sua Língua Materna na escola?”.

Com esta turma, ao longo do ano lectivo, foram feitas actividades de análise comparativa e contrastiva de línguas; identificação de áreas problemáticas na aprendizagem do P; trabalho progressivo com os erros identificados, possíveis causas e possibilidade da interferência da LM e da L2; conhecimento gradual da língua e da cultura dos alunos; exercícios gramaticais, flexionais. A título contínuo houve registo da avaliação da leitura, da escrita e da oralidade, reflexão sobre as mesmas e discussão conjunta, pensando em soluções concretas de melhoria nas dificuldades/necessidades dos aprendentes. Cada aluno foi parte integrante, activa e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem.

9 Consciencializar alunos de 1º ano de escolaridade, turma na qual lecciono no ano lectivo 2008/09

Em contexto sala de aula, com crianças de 5 e 6 anos foi feito um debate colectivo sobre o que entendiam que era a língua, o que era a LM, qual a LM de cada aluno. Em primeira instância questionou-se as crianças sobre o que era a língua. Uma das alunas disse ser “Língua Portuguesa”, outra disse servir para falar, ainda um outro aluno melhorou dizendo que: “É para falar bem”. O mais caricato e possivelmente natural foi quando uma das alunas disse com um ar muito certo que era “isto”, apertando a sua própria língua. Posteriormente foi perguntado que línguas conheciam, que sabiam que existiam. Surgiram: “África”, “Cabo Verde, Guiné-Bissau”, “Português”, “Cabo-verdiano”. Foi explicado que algumas eram línguas: P e CCV; outras eram países: “Cabo Verde, Guiné-Bissau”, e África era um continente, um conjunto de países, e que explicitando mais um pouco Cabo Verde e Guiné-Bissau pertenciam ao continente africano. Mais complexo ainda foi explicar o conceito de LM. O que quereria dizer LM, Materna derivaria de que palavra? Lembraria alguma palavra familiar?! Os alunos pensaram, mas apenas com a repetição efusiva e silábica da palavra chegaram a “Mãe”. Foi nesse preciso momento que se perguntou: “Então e o que tem de especial a mãe?” Um dos alunos disse ser amiga, outro respondeu que era porque “gosta de nós”, ainda um disse que era porque nasceu da barriga. Foi então explicado que estava relacionado com o início da vida, desde que se nasce da barriga da mãe e se aprendem as primeiras palavras, portanto como a primeira língua que se aprende e que nos é natural. Da discussão e reflexão conjunta (embora seja um assunto abstracto e complexo para alunos de tenra idade, estes já começam a pensar e a consciencializar-se da existência das línguas e da sua importância nas suas vidas) 11 alunos responderam apenas o crioulo como LM, 1 especificou cabo-verdiano, 2 crianças disseram somente o P, 2 não souberam responder, por não se lembrarem. Um dos alunos disse crioulo, mas que também falava francês; outro deles disse que “Às vezes falo Português e crioulo. Crioulo foi primeiro”. Uma das alunas explicou pelas raízes familiares: “O meu pai fala Português. Foi Português”, outra aluna respondeu “Português e depois comecei a falar crioulo”. Relativamente às razões que as crianças têm em considerar o CCV como LM e mediante a dimensão afectiva, agrupam-se em torno de três critérios: cronologia (por ser a primeira), identificação (manifestando um sentimento de pertença e de posse) e ideologia (língua do país onde os pais, avós e outros familiares viveram, de origem familiar).

No que concerne a questão: “Em que língua contas?” todos os alunos enunciaram o P como língua de contagem, associada aos números e ao quotidiano, exemplificando logo e expressando prontamente: “um, dois, três, quatro...”. Quanto à questão: “Em que língua sonhas?” e por ser um pouco mais subjectiva, houve primeiramente um momento de diálogo. Foi pedido a cada aluno que se concentrassem e pensassem num sonho, no qual surgissem pessoas a falar. Assim sendo, que recordassem que língua estava a ser utilizada pelas pessoas nessa comunicação. Onze alunos anunciaram ser o Crioulo a língua de comunicação, oito alunos expressaram ser em P, um dos alunos disse: “Português, quer dizer crioulo.”, mostrando-se um pouco confuso. Relativamente à pergunta: “Quando estão felizes em que língua falam?”, onze alunos enunciaram ser em Crioulo, enquanto oito dos alunos disseram ser em P. Um dos alunos expressou o seguinte, até pela proximidade do seu aniversário: “Quando fazer anos fico contente, convido toda a gente. Falo Crioulo.” Mediante a pergunta: “Qual é a língua em que brincam?”, a maioria dos alunos disse ser em Crioulo. Quinze alunos disseram brincar em crioulo. Nas brincadeiras, quer no recreio, na rua ou no bairro, a comunicação entre amigos é feita em crioulo. Quatro alunos enunciaram o P e um aluno explicou que: “Às vezes Português, às vezes crioulo.” Em relação à questão: “Em que língua ouves histórias, em casa?”, doze alunos disseram ser em P, um dos alunos enunciou em primeira instância ser em crioulo, contudo depois disse ser em P. Três alunos reconheceram a existência das duas línguas: “Português também.”, “Português, às vezes crioulo” e “O meu pai fala comigo em crioulo e em Português.” Um aluno expressou que: “Quando me contam as histórias, professora posso dizer livros, o Isac me conta ele está na cama de cima e eu de baixo e eu ouve e é em Português. O livro é de Tom & Jerry.” Apenas três alunos disseram somente crioulo. Alguns alunos são mais expressivos, demonstram com maior segurança as suas vivências e opiniões pessoais. Caso disso foi quando surgiu a questão: “Em que língua te zangas?”. Enquanto que sete alunos disseram ser em P, quatro anunciaram o Crioulo como a língua utilizada em momentos de raiva, de receio, de tristeza e de confrontos directos, de maior agressividade e /ou violência. Notou-se maior aptência na continuidade da resposta, da ideia a expandir. Um aluno enunciou que: “Em crioulo. Lá em casa falo crioulo e aqui Português. Quando estou zangado falo crioulo caboverdiano.”, outro aluno explicou que: “A minha mãe disse para eu falar aqui em Português e crioulo em casa.”, ideia semelhante expressou outro dos alunos: “A minha mãe disse para eu falar Português, mas quando eu fico chateada, falo em crioulo.”. Outras ideias exteriorizadas foram: “Português e a minha mãe já me ensinou a falar Português. Ela vai escrever que eu falo crioulo, não... Português.”; “A minha mãe disse em casa para falar inglês e português. Falo caboverdiano quando estou zangado.”; “Gostava de falar Português e agora estou a aprender Francês. Quando estou zangada falo crioulo.”; “Em crioulo. A minha mãe disse para falar Português em casa.”; e “Eu falo Português aqui na escola e crioulo em casa. Quando me zango crioulo.”. O CCV é como a língua dos sonhos, das brincadeiras, da emotividade “à flor da pele”, das próprias zangas, dos desejos, do inconsciente. Com caboverdianos amigos, familiares, pessoas do bairro o CCV mantém a sua produtividade, é a língua da afectividade e da identidade.

Este trabalho inicial é preponderante para a valorização da LM do aprendente; para o conhecimento das atitudes da criança em torno da Língua de Escola e da LM, exteriorizando valores e estatutos dados à língua; para uma “tomada de consciência” das línguas utilizadas na comunicação e socialização, em momentos formais e informais; para uma posterior análise mais reflexiva e de carácter metalinguístico, comparando e contrastando as línguas em contacto.

Considerações finais

Reparámos enquanto comunidade reflexiva que, na realidade, as práticas fazem a diferença e são nossos objectivos: construir comunidades de prática, ser mais eficazes, identificar problemas, propor novas metodologias. Emergem assim procedimentos didácticos urgentes de imersão linguística, de línguas em contacto do CCV e do P, do impacto da oralidade na escrita, do envolvimento, percepção, análise e reflexão de erros ortográficos provenientes da LM na Língua de Escola. Os aprendentes que têm o CCV como LM, munidos de amplas experiências orais, encontram na aula de P a sua oportunidade enriquecedora da aprendizagem da competência do uso escrito. A linguagem, discurso em acção, processo activo na construção de significados a símbolos linguísticos e culturais deverá estar patente numa escola reflexiva, no pressuposto de que a diversidade linguística, comunicativa e cognitiva seja portadora de riqueza, mudança e aperfeiçoamento da criança-escritora. Percorrer dois mundos, “saborear” duas línguas em contacto, edificar novos laços entre duas culturas prontas a reaprender uma nova aproximação, uma integração mais significativa, uma vivência mais sólida e frequente em actos de puro ensinamento, de apreensão de novos conhecimentos num bilinguismo com sentido, valorizando a LM do aprendente, a sua outra “stória”, as memórias de um país no Atlântico assente, de um povo sonhador, guardador de memórias orais passadas de geração em geração.

Em nome da curiosidade científica, de uma política de língua nova, do direito à liberdade linguística e cultural devemos abrir os nossos horizontes enquanto professores, procurar espaços formativos, novos saberes que nos alarguem a mente na procura incessante de um mundo melhor, de respeito, de riqueza na diversidade, procurando não dar tanta relevância ao lado político, mas reconhecendo a sua força no quotidiano da escola portuguesa. Este artigo “espelha” algumas das práticas profissionais de um professor, das dinâmicas de sala de aula; do esforço conjunto de uma comunidade educativa que se vê insurgida num novo panorama escolar português, repleto de multiculturalidade, de etnicidade, e sobretudo de mudança inscrita numa panóplia de línguas e culturas. Tem um carácter reflexivo e crítico, de partilha de saberes e de constricções inerentes ao quotidiano de um professor-investigador, que apraz formar e ensinar, renovando-se a si próprio e às suas práticas, numa atitude de mutação em prol da sociedade que o engloba e que o renasce numa pedagogia incessante de ciclos.

Bibliografia

- Ançã, Maria Helena (coord.) (2007). Aproximações à Língua Portuguesa, Cadernos do LEIP, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, Luís F. (1994). Consciência metalinguística e expressão escrita, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís F; Pereira, Luísa Álvares (2008), O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual, Brochuras PNEP, Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Duarte, Inês (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística, Brochuras PNEP, Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Freitas, Maria João; Alves, Dina; Costa, Teresa (2008) O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica, Brochuras PNEP, Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Perdigão, Rute (2006). O aluno caboverdiano do 1º Ciclo e a aprendizagem do Português, Tese de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, Dulce (1998). Estórias de Linguagem, Lisboa. DEB: Ministério da Educação.
- Pereira, Dulce; Amendoeira, Filipa (2003). Português a Mil Vozes, DEB.
- Pereira, Dulce (2006). Crescer Bilingue, Lisboa : Entreculturas/ ACIME.
- Rebelo, Dulce (1990). Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, Inês (1998). Desenvolvimento da Linguagem, Lisboa: Universidade Aberta.

Contextos e Práticas – A experimentação acompanha o Currículo

Margarida Quinta e Costa

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mqcosta@esepf.pt

Resumo

“Contextos e Práticas Educativas” é um projecto que visa implementar a experimentação das Ciências Físicas e Naturais tendo por base o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, a construção cooperativa do conhecimento e a interdependência das várias áreas do saber para a promoção da literacia científica. Mediante a apresentação de breves descrições de práticas realizadas no Jardim-de-Infância e em salas do 1º ciclo do E.B., pretendemos contribuir para a construção do conceito de que a experimentação, como método de descoberta ou como consolidação dos saberes, no decorrer dos temas propostos pelo currículo, pode permitir aprendizagens mais significativas nas várias áreas disciplinares. Propomos uma rede cooperativa de construção do saber, dando ênfase ao método experimental.

Palavras-chave

Ensino Experimental das Ciências, Ciências Físicas e Naturais, Formação de Educadores e professores do 1º Ciclo, Método Experimental, Rede cooperativa

Abstract

"Context and Educational Practice" is a project to implement the experimental method on Physical and Natural Sciences based on the development of autonomy in learning, the cooperative construction of knowledge and the interdependence of the various areas of knowledge for the promotion of scientific literacy. Upon the presentation of brief descriptions of practices carried out in the Garden-of-childhood classrooms and in the Primary School, we want to build the concept that the experimental method as a method of discovery or as a knowledge consolidation over the issues proposed by the curriculum, can provide more meaningful learning in various subject areas. We propose a cooperative network of construction of knowledge.

Keywords

Teaching Experimental Science, Physical and Natural Sciences, Training for Educators and teachers of the 1st Cycle

Resume

«Contextes et Pratiques Éducatives " c'est un projet qui a pour objectif mettre en œuvre l'expérimentation des Sciences Physiques et Naturelles ayant pour base le développement de l'autonomie dans l'apprentissage, la construction coopérative de la connaissance et l'interdépendance plusieurs secteurs du savoir pour la promotion de la culture scientifique.

Avec la présentation d'une brève description des pratiques réalisées en maternelle et en classes du 1er degré d'études, nous prétendons contribuer à la construction du concept que l'expérimentation, comme méthode de découverte ou comme consolidation des savoirs, au cours des questions proposée par le programme, peut fournir plus d'un apprentissage dans divers domaines. Nous proposons un réseau coopératif de construction du savoir, en mettant l'accent sur la méthode expérimentale.

Mots-clés

Enseignement Expérimental des Sciences, de Sciences Physiques et Naturelles, Formation d'Éducateurs et d'Enseignants du 1er Cycle, Méthode Expérimentale, Réseau coopératif.

Resumen

"Contextos y Prácticas Educativas" es un proyecto para aplicar la prueba de las Ciencias Naturales, basado en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, en la construcción cooperativa del conocimiento y en la interdependencia de las diferentes áreas de conocimiento para la promoción de la cultura científica. Mediante la descripción de prácticas llevadas a cabo en la Escuela Infantil y Primaria, queremos valorar la experimentación como método de descubrimiento o como un medio de consolidación de los conocimientos de las cuestiones propuestas por el plan de estudios, proporcionando aprendizajes más significativos en diversas áreas temáticas. Se propone una red cooperativa de construcción de conocimiento, haciendo hincapié en el método experimental.

Palabras clave

Enseñanza de Ciencias Físicas y Naturales, Ciencias experimentales, Formación para la enseñanza de los profesores de Infantil y Primaria, red cooperativa

.....

Introdução

Nos últimos anos, tem-se verificado uma busca de metodologias e procedimentos que desenvolvam a autonomia do educando num contexto sistémico, no sentido global da interdependência educativa, em busca do trabalho colaborativo. Perante este desafio, defendemos que o método experimental, integrado nos contextos educativos, permite o desenvolvimento dessa autonomia numa abordagem interdisciplinar. O método experimental potencia o desenvolvimento de competências científicas como a observação cuidada que conduz à dedução, a organização do espaço e do tempo na realização do procedimento experimental, o registo objectivo dos resultados, a sua interpretação fundamentada e o espírito crítico sobre os mesmos. O nosso trabalho tem-se desenvolvido em busca das respostas a algumas das questões que apresentamos em seguida:

A experimentação acompanha o currículo, porquê?

Os resultados de estudos internacionais revelam que os alunos portugueses têm, em média, um desempenho na área da literacia científica significativamente inferior ao da média dos países da OCDE, não se verificando melhorias apreciáveis nos últimos anos (ME, 2007). Um desses estudos, que decorreu em 2006 com alunos do terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário, contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200.000 alunos de 7.000 escolas. Em Portugal, envolveu 172 escolas (das quais 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5.109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade. A mudança urgente no ensino em Portugal, em nosso entender, deverá passar por proporcionar momentos que promovam a literacia científica, como as ciências experimentais (sendo experimental todas a acção prática com vista à construção do conhecimento), numa abordagem interdisciplinar (Sá e Varela, 2007). Acresce, também, a convicção de que esta mudança deverá ocorrer no 1º ciclo do Ensino Básico, pois reconhece-se que o ensino experimental das ciências pode, desde os primeiros anos de escolaridade, contribuir de forma decisiva para a promoção da literacia científica, potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada (ME, 2007).

A experimentação acompanha o currículo, feito por quem?

Nos últimos anos, vários projectos têm sido desenvolvidos, no sentido de levar o método experimental às escolas, por Institutos científicos ou Laboratórios do Estado em conjunto com alguns organismos municipais, quer no contexto de sala de aula, quer, mais recentemente, na criação de laboratórios dedicados ao ensino experimental da Ciência, com o apoio do programa Ciência Viva. Também os órgãos de comunicação social contribuem para a divulgação da Ciência com Programas televisivos ou colecções oferecidas pelos jornais. Mas as verdadeiras aprendizagens dificilmente serão atingidas pela simples execução de instruções ou observação da realização de uma experiência, sem investimento intelectual por parte do aluno (Roldão, 2004). As aprendizagens significativas acontecem se um conteúdo estiver associado às estruturas do conhecimento de um aluno em particular, ou seja, é essencial valorizar o conhecimento individual de cada educando e não generalizar os conteúdos (Ausubel, 1980). A aprendizagem ocorre em contexto e associada a vivências, e permanece se continuada noutras experiências. Então, quem melhor do que o professor/educador, que organiza todas as aprendizagens com continuidade, para proporcionar verdadeiros momentos de aprendizagem? Nesse sentido, o Ministério da Educação, no despacho nº 19.575/2006, define tempos mínimos para a leccionação do programa do 1º ciclo, considerando necessário que o professor planifique o seu trabalho dedicando cinco horas lectivas de trabalho semanal à área do Estudo do Meio, metade das quais em ensino experimental das Ciências (ME, 2006). Mas, indirectamente, alerta os professores para o facto de essas competências se encontrarem já desenvolvidas em si mesmos, antes de as trabalharem com os alunos, prevendo no Decreto Regulamentar nº 3/2008, quando define a prova de avaliação de conhecimentos e competências, uma componente complementar de avaliação prática no domínio das ciências experimentais (ME, 2008).

A experimentação acompanha o currículo, como?

A experimentação, acompanhando o currículo, potencia a interdisciplinaridade, uma vez que, como acção, proporciona o conhecimento, implica o envolvimento de competências comuns a outros contextos, remetendo para a compreensão e não para a memorização. A recolha de informação e classificação dos dados desenvolve a observação, permite trabalhar áreas da matemática e desenvolve competências de organização. No procedimento experimental, colocam-se questões, isolam-se problemas e procede-se a medições para registo de resultados a serem interpretados e analisados, desenvolvendo-se a capacidade de comunicação no debate e de compreensão dos resultados obtidos. A dedução e a verificação das hipóteses formuladas contribuem para a resolução de problemas pelo desenvolvimento da capacidade de prever os resultados. A língua portuguesa é também trabalhada na comunicação com vista a um registo verbal (discussão das previsões ou dos resultados, apresentação à turma do trabalho do grupo, expressão escrita como forma de registo ou de avaliação, ou ainda numa explicação como processo de organização do saber). No registo não-verbal, pode-se trabalhar a área da expressão plástica ou da matemática. O desenvolvimento das várias competências na abordagem interdisciplinar prepara os alunos para aplicar os saberes na resolução de problemas. Os exemplos que se seguem ilustram esta metodologia em diversas estratégias.

A experimentação acompanha o currículo, para quê?

A utilização do método experimental durante todo o ano lectivo, aplicado simultaneamente com a apresentação teórica dos temas propostos no currículo, permite o desenvolvimento de diferentes competências, conduzindo a aprendizagens mais significativas. Por um lado, confere autonomia à criança na construção dos seus saberes, autonomia na descoberta. Mas se o professor optar por uma abordagem expositiva ou de pesquisa teórica, tal pode, por outro lado, ser útil na verificação dos conhecimentos adquiridos, desenvolvendo assim o aluno autonomia na consolidação dos seus saberes. Em qualquer dos casos, verifica-se interdependência dos elementos do grupo na construção do saber, desenvolvendo capacidades de liderança, de respeito pelo outro, capacidade de defender as suas opiniões e de aceitar as decisões da maioria dos elementos do grupo. Por fim, ao utilizar o método experimental, procede-se a registos através de texto ou do desenho, fazem-se medições e comparações de grandezas, trabalhando outras áreas do saber. Seguem-se alguns exemplos das aplicações propostas.

Autonomia na descoberta

“...livre exploração manipulativa e tateante, por parte da criança” é um “assumir do carácter de produção de evidências pelos próprios alunos, como forma de testar as suas ideias, hipóteses, previsões e expectativas...” Sá, 1994

Ao trabalhar o tema da electricidade no 2º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, questionámos os alunos sobre como poderiam acender a lâmpada e fomos fornecendo o material pedido, de modo que cada grupo de alunos foi construindo o seu circuito, até perceber como funcionava (Figura 1).

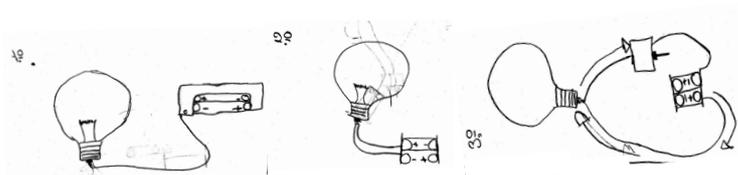


Figura 1
Esquemas consecutivos da construção de um circuito por uma criança do 4º ano

Perante o desafio lançado (como fazerem acender uma lâmpada), colocaram hipóteses sobre o material necessário e registaram. Em seguida, o material foi fornecido e experimentaram, verificando, como no primeiro exemplo da Figura 1, que a lâmpada não acendia. Com a nossa proposta, ou pela lembrança de outro colega, pediram mais um fio até conseguirem montar o circuito e acender a lâmpada. Finalmente, desafiámos os alunos para que colocassem um interruptor e novamente repetiram o processo de construção do conhecimento.

Com o 2º ano de escolaridade, trabalhámos as noções de massa e volume. Ao colocar o mesmo volume de água em recipientes diferentes, eles concluíram que: “A água tem a forma de um cone sem bico”, “A água é um cilindro alto e estreito” e “A forma da água depende do recipiente”, e procederam de seguida aos registos em desenho (Figura 2).



Figura 2
Desenho dos recipientes com água

Trabalhando outro tema, a refacção da luz, tivemos oportunidade de comparar os resultados obtidos no 1º e no 3º ano de escolaridade. Verificámos que as crianças do 1º ano não conseguiram abstrair a partir daquilo que observavam, considerando que: “A palhinha está partida”, “A palhinha partiu” e “Agora temos duas palhinhas”, mesmo quando retiravam e introduziam a palhinha na água. Já no terceiro ano, concluíram que “A palhinha dá a ilusão que está partida mas não está...”, “Isso acontece por causa da luz...” e “É por causa da luz que dá a ilusão de termos duas palhinhas...”. Com este trabalho, pudemos compreender que, com o método experimental, devemos seleccionar e trabalhar os temas que se adequam à idade dos alunos, visto que a sua capacidade de colocar hipóteses e emitir as suas conclusões variam consideravelmente em função da sua maturidade.

O último exemplo refere-se a um trabalho realizado com crianças de 5 anos no Jardim-de-Infância sobre a influência da temperatura na solubilidade em água (Quinta e Costa, Aroso e Gonçalves, 2005). O grupo alvo principal, de oito crianças, realizou as experiências com leite em pó, solúvel só a quente, e sumo de laranja em pó, solúvel a quente mas também a frio. A avaliação, efectuada no dia da experiência, permitiu concluir que todas as crianças demonstraram ter compreendido e adquirido estas noções. Na avaliação posterior das aprendizagens, realizada um mês depois, apenas duas crianças manifestaram dúvida na solubilidade do sumo de laranja em pó, ao passo que, no que dizia respeito ao leite em pó, todos demonstraram saber que este apenas dissolve a quente. Comparamos este grupo com um grupo colaborante, de oito crianças também, que apenas se limitaram a observar uma segunda série das experiências realizadas pelo grupo principal. Não tendo sido possível proceder à avaliação no momento da demonstração, procedeu-se à avaliação das aprendizagens também um mês após esta data. Uma criança pensava que o leite dissolvia a frio e nenhuma delas considerou a solubilidade do pó de laranja nas duas temperaturas. O facto de terem realizado as experiências como método de descoberta e construção das aprendizagens permitiu que a quase totalidade das crianças do grupo alvo principal mantivesse os seus conhecimentos consolidados um mês após a realização das mesmas, contrariamente ao que sucedeu no outro grupo.

Autonomia na consolidação

“...o conhecimento tem a natureza de uma construção pessoal com activo envolvimento do sujeito...”
Sá, 1997.

Noutro contexto, por opção do professor, o tema foi abordado primeiramente através da exposição teórica, sendo posteriormente realizada a pesquisa, também teórica, em torno das noções básicas de mecânica. Numa primeira avaliação, 54% dos alunos do 3º ano de escolaridade demonstraram ter adquirido os conceitos relevantes. Os alunos tiveram então a oportunidade de, em grupo, manusear alguns materiais e experimentar as noções abordadas. Depois das experiências, os alunos foram novamente avaliados, tendo a percentagem de alunos com resultados positivos subido para 96%. Reavaliados passados seis meses, verificámos que 86% dos alunos tinham retido e compreendido os conceitos experimentados. Concluímos assim que a experimentação como processo de consolidação do conhecimento favoreceu as aprendizagens. O envolvimento teórico na pesquisa não se revelou suficiente, nos parâmetros avaliados, para todos os alunos, mas a experimentação permitiu o envolvimento activo a construção de saberes.

Interdependência com o grupo na construção do conhecimento

“Ninguém avança sozinho na sua aprendizagem, a cooperação é fundamental.”
Freinet, 1975

A metodologia de trabalho de grupo, proporcionada pelo método experimental, facilita uma construção cumulativa de saberes, pois os alunos completam-se e corrigem-se, transpondo esses comportamentos para momentos das suas vidas. Num dia ventoso, um dos alunos disse a outro: “-Está muito vento!”, ao que o outro respondeu: “-Não é vento, é o ar em movimento”. Noutro contexto, quando abriram a torneira, um comentou: “-A água está turva”, mas outro fez questão de dizer que “a água da escola não é pura porque não é incolor”. Até em momentos lúdicos, como numa festa de aniversário, quando um aluno apagou as velas, uma aluna explicou: “-Quando expiras, libertas dióxido de carbono. Como este é incomburente, deve ser por isso que a vela se apaga”. Com estes exemplos, compreendemos como, num contexto concreto, alguns alunos mobilizam os saberes adquiridos e completam os dos colegas, ajudando-os a consolidar os seus conhecimentos.

Mesmo no Jardim-de-Infância, na sala dos 5 anos (Quinta e Costa e Costa, 2007), ao trabalhar experimentalmente a germinação das sementes de relva, nas conclusões tiradas perante o que observavam, as crianças completaram-se: “Olha, as sementes que estão no frasco que só tem água ganharam uma coisa branca”, ao que outro complementou: - “Está podre, parece aquilo que ganha o pão e cheira mal”; e ainda, - “No frigorífico está frio e escuro, por isso as sementes não nasceram”, mas outro, atento, concluiu: - “Mas estas nasceram (apontou para a janela), porque estão ao Sol e foram regadas”.

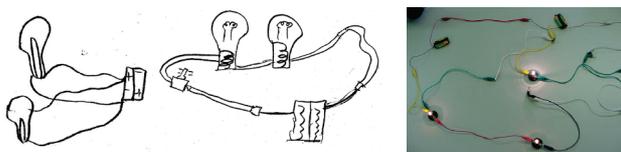


Figura 3

Circuitos em série e em paralelo como construção do conhecimento em grupo

Voltando ao tema da electricidade acima referido, só a partilha de material permitiu a construção de circuitos mais complexos (Figura 3), como a colocação de lâmpadas em série e em paralelo, com a observação da diminuição da intensidade no primeiro caso e não no segundo. A interdependência entre os elementos de um grupo ou de uma turma, na vertente teórica ou no decorrer da experimentação, favorece a construção de saberes mais completos e permite que os alunos mais perspicazes estimulam os outros.

Interdependência das várias áreas do saber

“ [A] troca recíproca e permanente entre todas as áreas curriculares [...] permite uma maior compreensão e integração dos saberes por parte dos educandos.” Pierre Delatrrre, 2006

Ao trabalhar o ciclo da água no 4º ano de escolaridade, pudemos avaliar, imediatamente após a realização de algumas experiências e três meses depois, não só a capacidade de aplicação dos conceitos científicos aprendidos, como a correcção ortográfica do registo escrito, a representação do processo através do desenho e a aplicação dos conceitos em trabalhos das diferentes áreas do saber. Apenas um dos 28 alunos apresentou um registo incorrecto, através do desenho, logo após a experiência, e quatro alunos cometeram alguns erros ortográficos na reavaliação.

Com o mesmo grupo, trabalhou-se o sistema solar, comparando-se a aplicação e uso de conceitos científicos, a correcção ortográfica e a representação através do desenho, antes da realização da experiência, imediatamente a seguir e três meses após a sua realização. Avaliou-se ainda, após a realização das experiências e na reavaliação das aprendizagens, a aplicação dos conceitos em trabalhos das diferentes áreas do saber e a representação de tamanhos e distâncias em escalas proporcionais. O método experimental favoreceu aprendizagens noutras áreas curriculares, especialmente na matemática e na língua portuguesa permitindo o seu desenvolvimento e avaliação, como sugerido por outros grupos (Sá, 1997).

A experimentação acompanha o currículo, quando?

A experimentação pode acompanhar o currículo, como vimos nos exemplos apresentados, quer como descoberta, quer como consolidação dos conhecimentos, permitindo um trabalho sistémico de todas as áreas do saber. Para melhorarmos os níveis de literacia científica e, através do método experimental, desenvolvermos também noções de matemática ou potenciarmos a expressão verbal, a mudança de paradigma é urgente. Quanto mais cedo prepararmos os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (podendo algumas destas iniciativas ter lugar já no Jardim-de-Infância, como vimos em alguns exemplos), para uma postura interventiva, crítica e fundamentada, proporcionaremos o desenvolvimento de adultos mais aptos para exercer uma cidadania consciente e plena.

Porém, coloca-se a dúvida: estarão os professores e os alunos preparados para esta mudança da maneira de ser escola? Propusemos uma rede de supervisão em que o professor de Ciências Físicas e Naturais apoiaria, conferindo segurança, o Professor/Educador Cooperante que, por sua vez, exerceria a sua intervenção junto das crianças da turma do Jardim-de-Infância ou do 1º Ciclo do Ensino Básico (Quinta e Costa, 2008). Nesta rede cooperativa, os professores poderiam partilhar resultados através da utilização de uma plataforma on-line, gerindo o seu tempo e decidindo a sua formação (Quinta e Costa e Ramalho, 2008). Esta partilha implicaria uma formação presencial das práticas a realizar com os alunos, mas acima de tudo, o envolvimento motivado e a avaliação periódica com fim a melhorar os resultados futuros. Congratulamo-nos com o facto de o Ministério da Educação ter lançado em 2006/2007, um programa de formação contínua em Ensino Experimental das Ciências abrangendo alguns professores do 3º e 4º anos de escolaridade. Urge motivar os professores para este tipo de formações e estender estas práticas a todas as escolas do 1º Ciclo do E.B..

Conclusões

O projecto “Contexto e Práticas Educativas” continuará a ser desenvolvido no sentido de melhorar as práticas sobre o ensino experimental das Ciências, que consideramos ser indispensável para proporcionar aprendizagens no quadro referencial do construtivismo. De entre as mais-valias desta metodologia, salientamos, com especial relevo, as suas potencialidades: para o empenho colaborativo do grupo e suas implicações para outras aprendizagens, nomeadamente na matemática e língua portuguesa, não descuidando as concepções alternativas dos alunos com modo de construir novos saberes; para dar especial ênfase ao trabalho prático a desenvolver pelas crianças em momento de descoberta ou consolidação do conhecimento, sendo o aluno que participa na definição da questão-problema, envolvendo-se nos procedimentos a seguir, executando-os e discutindo os limites de validade das conclusões alcançadas; e para proceder à inevitável avaliação, formativa e/ou sumativa, no contexto de diagnóstico, que permita prever a profundidade do trabalho a desenvolver, mas, indiscutivelmente, promover a avaliação das aprendizagens e a avaliação de impacto, que facilite conhecer a dimensão do saber realmente adquirido e a capacidade de o mobilizar em resposta a outras situações problema.

O envolvimento do Professor/Educador parece-nos, neste sentido, a resposta mais eficiente ao desenvolvimento da literacia científica, uma vez que este potencia a promoção das aprendizagens no contexto da turma, em geral, e do indivíduo, em particular.

Bibliografia

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Delatrrre, P. (2006). *Investigações Interdisciplinares – Objectivos e dificuldades*. Porto: Campo das Letras.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editora Estampa.
- ME. (2006). Despacho nº 19575/2006 – *Tempos mínimos de leccionação do programa do 1º Ciclo*. D.R. II Série. 185 (2006-09-25) 20013.
- ME. (2008). *Decreto Regulamentar n.º 3/2008*. D.R. I Série. 14 (2008-01-21) 619-622.
- ME. (2007). Despacho nº 2143/2007 – *Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. D.R. II Série. 29 (2007-02-09) 3552-3553.
- Quinta e Costa, & M., Ramalho, R. (2008). *Ciência@escola.net – Projecto de b-learning*. In Encontro sobre Web 2.0 [CDrom]. Braga: Edição CIED.
- Quinta e Costa, M. (2008). *Expectativas e Concretizações das Ciências Físicas e Naturais*. *Saber (e) Educar*, 13, 125-136.
- Quinta e Costa, M., & Costa, M.G. (2007). *Não basta germinar*. *Cadernos de Estudo*, 6, 55-62.
- Quinta e Costa, M., Aroso, M., & Gonçalves, D. (2005). *Dissolve ou não Dissolve*. In Paula Pequito, & Ana Pinheiro (Eds.), *1º Encontro Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 331-341). Vila Nova de Gaia: Ed. Gailivro.
- Roldão, M.C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (1997). *Ensino Experimental das Ciências*. Braga: Editora Bezerra.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências experimentais à literacia – Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.

“Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural”

J. M. Teixeira Lopes

Professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
Investigador e coordenador do Instituto de Sociologia.

Resumo

Questões de Sociologia da Cultura. A cultura, a sociedade, a pessoa. Papel e papéis da escola. Questões de “didáctica social e cultural”.

Palavras-chave

Democracia Cultural, Sociedade, Pessoa, Escola

“De la démocratisation de la Culture à un concept et pratique alternatives de Démocratie Culturelle”

J. M. Teixeira Lopes

Professeur du Département de Sociologie de la Faculté de Lettres de l’Université de Porto, Portugal. Investigateur e coordonnateur de l’Institut de Sociologie.

Résumé

Questions de Sociologie de la Culture. La culture, la société, la personne. Rôle et rôles de l’école. Questions de “didactique sociale et culturelle”.

Mots-clé

Démocratie Culturelle, Société, Personne, École

Abstract

Issues of Sociology of Culture. The culture, society, the person. School role and roles. Issues of "social and cultural didactics."

Keywords

Cultural Democracy, Society, Person, School

Resumen

Cuestiones de Sociología de la Cultura. La cultura, la sociedad, la persona. Papeles y funciones de la escuela. Cuestiones de "didáctica social y cultural".

Palabras clave

Democracia Cultural, Sociedad, Persona, Escuela

O passo decidido não acerta com o cismar do palácio
O ouvido não ouve a flauta da penumbra
 Nem reconhece o silêncio
O pensamento nada sabe dos labirintos do tempo
 O olhar toma nota e não vê

O Búzio de Cós e Outros Poemas

1. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO: A INVENÇÃO FRANCESA DA POLÍTICA CULTURAL

Não é por acaso que encontramos na França dos anos sessenta do século passado a raiz das formulações actuais sobre a centralidade dos públicos na elaboração de políticas culturais públicas. As preocupações e intervenções sobre a participação da sociedade civil na concepção e até mesmo na gestão dos equipamentos culturais têm outra génese, associada, em particular, aos movimentos cívicos dos Estados Unidos. Os contextos sociais, como tentarei demonstrar, exercem forte influência nesta diferença. Será da maior importância transmitir a ideia da mediação ou sobre-determinação que exercem os grandes valores e mitos nacionais, actualizados em situações históricas concretas e, em particular, na configuração do campo de possíveis da acção política, matizada por uma determinada ideia de Nação e de Estado. Os casos francês e português, por comparação, desempenharão, assim o creio, relevante pertinência pedagógica. Trata-se, tão-só, de não renunciar à análise da génese sócio-histórica de produção das categorias através da qual o campo político classifica politicamente o mundo.

Em 1961 nasce, em França, a primeira comissão incumbida especificamente do campo cultural e artístico no seio do Quarto Plano, sob a designação de «Equipamentos culturais e patrimónios artísticos». Antes, por decreto de 24 de Julho de 1959, concretizava-se a existência do Ministério dos Assuntos Culturais, confiado a André Malraux, com os seguintes objectivos: “O ministério encarregue dos Assuntos Culturais tem por missão tornar acessíveis as obras capitais da humanidade e, em primeiro lugar, as da França, ao maior número possível de Franceses; de proporcionar a mais vasta audiência ao nosso património cultural e de favorecer a criação das obras de arte e de espírito que o enriquecem”¹. Como refere Jean Caune, tratava-se, na verdade, pela própria vontade de De Gaulle, de um Ministério das Belas Artes, «mais a presença de André Malraux». Este, na cumplicidade com o General, desenvolve, pelo nascimento da política cultural (enquanto definição de objectivos sistemáticos e estruturados do papel interventivo e regulador do poder de Estado nas esferas cultural e artística, servidos por meios financeiros, técnicos e humanos autónomos que subtraem a circulação das chamadas grandes obras às leis mercantis da oferta e da procura), o projecto civilizador francês. Não nos esqueçamos que, para Malraux, a Arte e o Grande Património eram concebidos como uma espécie de substitutos funcionais da religião, um conjunto de poderosos símbolos elevados ao Olimpo dos mitos seculares, carregados, todavia, da aura inefável do sagrado.

Malraux é visto, ele próprio, como «o Ministro do verbo», o «distribuidor de símbolos», «Ministro do esplendor francês», aquele que serve o Príncipe (De Gaulle) em nome dos princípios fundadores da V República – o projecto civilizador da França assente nas obras imateriais, as únicas que vencem a morte e o desgaste da sociedade de massas, uma espécie de metafísica sobre o destino do homem e do mundo que só o encontro com a Arte (as Belas Artes) pode, enfim, salvar. Pelas suas palavras, tratava-se de «proporcionar à vida o seu génio passado, dar à vida o seu génio presente e acolher o génio do mundo»², transformando o destino em consciência.

Ora, o projecto político de Malraux assentava no núcleo-duro do que, doravante, se designou por *democratização cultural*: “a ambição de tornar acessíveis as obras da humanidade ao maior número possível”³ de pessoas. Para tal, exigia-se uma concentração de esforços administrativos e financeiros em torno da difusão (em particular junto das funções de arquivo e de salvaguarda do património), a par do apoio, em menor grau ou como segunda prioridade, à criação artística nobilitada e consagrada. Como pano de fundo surge, evidentemente, uma ideologia fortíssima da Nação, consubstanciada na estatização da política cultural.

Neste contexto, multiplicam-se um pouco por toda a França as *casas da cultura*, microcosmos do tal encontro mágico, ardente e salvífico entre o Homem e a Arte. Estas instituições representam uma das mais significativas intervenções sistemáticas numa rede nacional e descentralizada de equipamentos culturais, enquanto canal

¹ - Citado por Jean Caune in *La Culture en Action. De Vilar à Lang : le sens perdu*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1999, p. 114.

² - Citado in Jean Caune, *op. cit.*, p. 113.

³ - Jean Caune, *op.cit.*, p. 116.

privilegiado de “circulação das obras, de incitação ao encontro e de organização da difusão”⁴, ligando, numa perspectiva evolucionista, a passagem da instrução pública obrigatória, à educação popular e, finalmente, à acção cultural, dispositivo associado às casas da cultura.

Encontramo-nos, assim, em condições de propor as linhas fundamentais do conceito de democratização cultural. Importa, no entanto, insistir na configuração espaço-temporal que lhe serviu de berço.

Antes de mais, os aspectos históricos que classificaria de *conjunturais*, já que ligados a um conjunto de acontecimentos circunstanciais (ainda que da maior importância, como veremos): o fim do império colonial francês, a guerra da Argélia e a procura, por parte de De Gaulle, de uma solução política para o conflito acentuam o cariz integrador da Cultura e da Arte, instrumentos de coesão social, cimentos ideológicos de uma virtual unidade nacional.

Mas insistirei, ainda de forma mais vincada, numa série de configurações superestruturais⁵ fortemente sedimentadas nas disposições cultivadas das elites que, pelo menos desde o Iluminismo, fortemente reforçado pelo triunfo do imaginário da Revolução Francesa, aproximaram a cultura da civilização – *A Civilização* – obra da Razão, Razão Ocidental, *maxime* A Razão Francesa. Neste sentido, a ideologia das Luzes toma a cultura no singular, enquanto totalidade, entidade que se opõe intrinsecamente à Natureza constituindo o cariz distintivo da humanidade e, por conseguinte, aproximando-se do processo civilizacional, centrando-se a cultura no afinamento das disposições individuais e a civilização nas dinâmicas colectivas. Uma e outra contribuindo, então, para o proselitismo da Razão, a disseminação das boas práticas, a ideia de um progresso ininterrupto. É neste caldo em que “as ideias optimistas de progresso, inscritas nas noções de «cultura» e de «civilização», podem ser consideradas uma espécie de sucedâneo da esperança religiosa”⁶ que bebem De Gaulle e Malraux, acreditando, simultaneamente, na unidade do género humano e no posicionamento superior da França (crença evolucionista de uma sucessão linear de estádios de progresso civilizacional). Uma vez terminado o Império Colonial político, seguir-se-ia o Império Colonial das ideias e do espírito.

Convirá lembrar que, *a contrario*, nos Estados Unidos cedo se preferiu um uso descritivo do conceito de cultura, levando à sua des-singularização e à sistemática utilização do plural *culturas*. Será porventura útil, do ponto de vista pedagógico, aconselhar revisitações de sociologia urbana, a propósito da emergência da Escola de Chicago e dos «culturalismos».

Longe da homogeneidade francesa e da refundação das suas classes dominantes em torno do projecto civilizacional, “os estados Unidos representam-se a si próprios, desde sempre, como um país de imigrantes de diferentes origens culturais. Nos Estados Unidos, a imigração funda e precede, portanto, a nação que se reconhece como nação pluriétnica (...) a pertença do indivíduo à nação caminha muitas vezes a par da sua participação reconhecida numa comunidade particular; é por isso que a identidade dos americanos foi qualificada por alguns de «identidade de traço de união»: pode-se com efeito ser «italo-americano», polono-americano», «judeu-americano», etc.”⁷.

Ambos as formações sociais – francesa e americana – permitirão, assim o penso, uma compreensão fina das conexões existentes entre o essencialismo das identidades nacionais, a relativa autonomia da ordem cultural e simbólica, os particulares contextos históricos e a estruturação das elites no surgimento francês do conceito de democratização cultural.

Importa, no entanto, precisar conceitos. Não raras vezes, democratização e democracia cultural surgem como sinónimos quando, na verdade, apresentam perspectivas díspares e, em certo sentido, até opostas, de política cultural (o que não significa que não possamos encontrar, como de resto proporei, eixos de complementaridade). Alexandre Melo, por exemplo, usa sem distinção os dois conceitos: começa por referir que “a democratização é, aparentemente, um objectivo consensual para todas as áreas políticas e para todas as políticas culturais”⁸. A afirmação só poderá merecer o meu acordo se nos referirmos ao campo da grandiloquente retórica. Mas, acrescenta: “embora haja zonas relativamente pacíficas, outras há em que a conflitualidade das definições ou das

4 - Idem, *ibidem*.

5 - Ao falar de *configurações superestruturais* não pretendo ressuscitar a *metafísica das estruturas*, utilizando a expressão com que Elias critica um estruturalismo cego à agência, incapaz de superar a sua deriva desumanizadora, crente na sua existência transcendente aos indivíduos. Daí a ligação que explicitamente faço entre tais configurações e as disposições de indivíduos particulares, unidos entre si por uma afinidade de habitus.– cf. Norbert Elias, *Introdução à Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 1999, pp. 13-34.

6 - Vd. Denys Cuhe, *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa, Fim de Século, 1999, p. 31.

7 - Idem, *ibidem*, pp. 55-56.

8 - Vd. Alexandre Melo, Equívocos e complexidade na definição de políticas culturais” in *OBS*, n.º 2, 1997, p. 9.

interpretações ganha um peso considerável. A noção de democracia cultural, nas suas várias vertentes (...)”⁹. Os dois conceitos surgem, pois, numa equívoca amálgama. Mais adiante, ainda, menciona “a ampla zona de vizinhanças conceptuais da definição de democratização cultural...”. Urge, então, clarificar equívocos.

2. DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL: CONCEITO E CRÍTICA DO CONCEITO

Assim contextualizado, o conceito de democratização cultural pode ser caracterizado por quatro dimensões fundamentais:

- Concepção *descendente* da transmissão cultural, próxima dos dispositivos da *difusão*, o que implica, necessariamente, que se parta do património cultural e/ou da criação artística, pertencente a uma minoria de especialistas altamente consagrados e nobilitados, em ambos os casos levando o espírito dos grandes *templos culturais* às mais anódinas e descentralizadas casas da cultura;
- Concepção *paternalista* da política cultural, assente, antes de mais, na ideia de que urge «elevar o nível cultural das massas»¹⁰, tidas como beneficiárias do afã civilizador e apreendidas como consumidoras mais ou menos passivas e não enquanto receptoras, isto é, prestes a sucumbir ao *arrepio* do contacto inefável e aurático com a Grande Obra de Arte, mas incapazes de a reinterpretarem e de a integrarem, com novos e inusitados sentidos, numa história de vida pessoal e social;
- Concepção fortemente *hierarquizada* de cultura, baseada na tricotomia cultura erudita (*A Cultura*)/cultura de massas/cultura popular. A primeira surge como a única com valor patrimonial, fortemente distinta da alienação consumista da cultura de massas ou da falta de acumulação de poder simbólico da cultura popular, confinada a usos profanos e triviais;
- Concepção *arbitrária* do que ou não é cultura, subtraindo a sua delimitação à configuração conflitual que lhe está subjacente, o que implica, necessariamente, ainda que por meios dissimulados, isto é, não explicitamente declarados, a economia da compreensão do conjunto de (dis)posições sociais em relação, negando, por conseguinte, qualquer abertura à diversidade;
- Concepção *essencialista* das audiências, jamais como *públicos da cultura* – porque isso implicaria a consideração de plurais *modos de relação* com a cultura instituída –, mas, preferencialmente, como «povo» ou «Nação», conceitos atemporais e intemporais, intimamente associados a uma determinada natureza apta a procurar a integração social e societal através da mediação transcendental da Arte;
- Concepção liquidatária do indivíduo enquanto agente que, dentro de um campo estruturado de possíveis, tem o poder de optar pela dissidência em vez da convergência, pelos sentidos múltiplos em vez do sentido único.

Ora, cedo a sociologia – teria de ser a sociologia¹¹... – apercebe-se das profundas limitações desta majestática política cultural, desiludindo os mais ingénuos e minando o caminho aos cínicos. Em 1963 emerge o primeiro centro de estudos e de pesquisa no recém-criado Ministério dos Assuntos Culturais. Em 1966 é publicada a primeira edição da obra pioneira de Bourdieu, Darbel e Schnapper, *L'Amour de l'art*¹², embora fosse a segunda edição, consideravelmente mais divulgada, a “conter uma bomba: ela revelava que os obstáculos ao acesso à cultura revelam ser de natureza simbólica e não material”¹³, afastando-se, desse modo, da vulgata marxista que concentrava quase exclusivamente os seus esforços analíticos na importância explicativa do capital económico (gerado nas desiguais relações sociais de produção e na propriedade dos meios de produção).

A ênfase que Bourdieu e a sua equipa colocam no capital cultural, chama a atenção para uma economia dos bens simbólicos, não redutíveis a valores de mercadoria e adquiridos, antes de tudo, por um sistema de disposições que requer precoce e durável processo de socialização/interiorização/incorporação. Assim, como refere Nathalie Heinich, explode um reducionista espaço unidimensional (o económico), para a emergência de um espaço multidimensional (embora com dois eixos ou princípios de distribuição fundamentais: o económico e o cultural). Através do conceito de campo e de habitus, posteriormente desenvolvidos, torna-se possível compreender o falhanço prático e real da democratização cultural: as barreiras à entrada da alta cultura derivam “não tanto de

⁹ - Idem, *ibidem*.

¹⁰ - Cf. E. Grosjean e H. Ingberg, “Implicaciones de una política de animación sociocultural” in *Animación Sociocultural*, Madrid, Ministerio da Cultura, 1980.

¹¹ - A Sociologia e os sociólogos concretos que a fazem!

¹² - Vd. Pierre Bourdieu e Alain Darbel, *L'Amour de l'Art* (com a colaboração de Dominique Schnapper), Paris, Éditions de Minuit, 1969.

¹³ - Vd. Laurent Fleury, “Le pouvoir des institutions culturelles” in AAVV, *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*, Paris, Musée du Louvre/La Documentation Française, 2002

um défice de meios financeiros, nem mesmo, por vezes, de conhecimentos, mas, antes de tudo, da falta de vontade e de familiaridade, a consciência difusa de «não estar no seu lugar», que se manifesta nas posturas do corpo, na aparência indumentária, na maneira de falar ou de se deslocar¹⁴.

As revoltas estudantis europeias, com o seu epicentro mais visível no movimento do Maio de 68, em França, revelam, igualmente, a centralidade da cultura e do simbólico na estruturação dos pensamentos, modos e estilos de vida, ao mesmo tempo que traduzem, nos espaços-tempos da esfera pública, intensas mudanças societárias. O capitalismo está, ele próprio, em mutação¹⁵ e clamam tais movimentos sociais, com crescente influência na determinação da agenda política, ao invés da década anterior, por uma ênfase acrescida na participação social, enquanto crítica à passividade auto e heteroimposta, à alienação consumista e à demissão cívica. Repare-se que, estes últimos itens – alienação, consumismo, apatia – estiveram igualmente na génese da orientação pela democratização cultural... Contudo, a resposta pretende marcar a diferença, uma vez que, nos finais de sessenta e inícios de setenta, as próprias instituições vão dando conta, uma após outra, dos limites e falhanços da lógica de difusão cultural descendente. Essa diferença radica, antes de mais, no afastamento face a qualquer «suspeição» de elitismo.

Nos fora internacionais discutem-se os limites da crença numa espécie de determinismo associado à generalização de níveis superiores de escolaridade ou à promoção da cultura e da literacia pelos media (uma suposta *escola paralela*, como lhes chamou Louis Porcher), enquanto virtuais vectores causais de uma aproximação e familiarização com as formas culturais e artísticas mais exigentes. Entre 1970 e 1974, o Conselho da Europa marca a sua posição na viragem, orientando-se “agora, principalmente, para os *equipamentos culturais* e esforça-se por estabelecer os limites *conceptuais da animação sociocultural*. Chega-se à conclusão de que a cultura não é a apenas um bem de consumo, mas também um espaço para que os cidadãos possam formar a sua própria cultura. Por outras palavras: o «consumo cultural» dá lugar à «participação cultural»¹⁶ e em 1976, em Oslo, aquando da *Primeira Conferência de Ministros Europeus responsáveis pelos Assuntos Culturais* determina-se a implementação de uma política de animação sócio-cultural. Opera-se, então, formalmente, a mudança de paradigma.

3. DEMOCRACIA CULTURAL: CONCEITO E CRÍTICA DO CONCEITO

A democracia cultural implanta-se, paulatinamente, nos escombros do descrédito das políticas de democratização cultural que pouco mais conseguiram do que a salvaguarda do Grande Património e, em alguns melhores casos, a proliferação de equipamentos culturais unidimensionais. De facto, os observatórios e a sucessão de estudos mostram a irrelevância do alargamento social de públicos, bem como a cristalização das hierarquias sociais e simbólicas no acesso e fruição culturais.

Assim, e de acordo com a perspectiva da animação sócio-cultural, tratava-se, de certa forma, de resvalar para o pólo oposto – o das culturas populares. Em norma, este ponto de vista elabora-se a partir do elogio das comunidades e da persistência de uma concepção essencialista do «povo», associados a novas lógicas de desenvolvimento, profundamente críticas das versões funcionalistas e tecnocráticas, valorizando, pelo contrário, os factores endógenos e a pequena escala (*small is beautiful*), uma espécie de territorialidade infranacional definida, deste modo, por Rogério Roque Amaro: “Busca das identidades perdidas ou de raízes de segurança (afectiva e não só), abaladas pelas pressões «nacionalistas» e pela aculturação transnacional e transregional dos percursos migratórios e dos canais de comunicação e informação mundiais”¹⁷.

Na sua versão transformadora, a animação sócio-cultural assume-se como processo político, defendendo a democracia cultural enquanto *empowerment* por parte das populações, auto-consciência dos constrangimentos holísticos a que estão submetidas e das possibilidades de emancipação, fundada, por isso, numa acção vivencial e comunitária atravessada por práticas culturais *comprometidas*¹⁸. A acção cultural é doravante encarada *de baixo para cima e de dentro para fora*, a partir das necessidades e aspirações das populações.

¹⁴ - Vd. Nathalie Heinich, “Sociologie de l’art: avec e sans Bourdieu” in *Sciences Humaines – L’œuvre de Pierre Bourdieu*, número especial, 2002, p. 41.

¹⁵ - Cf., por exemplo, David Harvey, *A Condição Pós-Moderna*, São Paulo, Edições Loyola, 1992; Fredric Jameson, “Postmodernism or the cultural logic of late capitalism” in *New Left Review*, n.º 146 ; Edward Soja, *PostModern Geographies*, London, Verso, 1999 ; Scott Lash e John Urry, *The End of Organised Capitalism*, Cambridge, Polity Press, 1987.

¹⁶ - Vd. António Petrus I Rotger, “Animação sociocultural e estado do bem-estar” in Jaume Trilla (coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*, Lisboa, Edições Piaget, 2004, p. 320.

¹⁷ - Vd. Rogério Roque Amaro, “Especialização e crescimento industrial” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 10, 1991, p. 169.

¹⁸ - Cf., a este respeito, José António Caride Gómez, “Paradigmas teóricos na animação sociocultural” in Jaume Trilla (coord.), *op. cit.*, pp. 45-63. Itálicos do autor.

Multiplicam-se, por isso, os estudos de diagnóstico sócio-cultural, no esforço de implicar os destinatários na concepção das próprias políticas (plano estratégico) e projectos (plano operativo), defendendo-se, a jusante, o seu igual envolvimento na execução/intervenção e na avaliação de projectos e políticas. Desta forma, o *empowerment*, com clara ressonância marxista, pretende transformar os sujeitos em protagonistas activos da sua própria história sem perder, todavia, o enfoque privilegiado do quotidiano: das suas tensões, experiências e pulsões (clara influência da escola de Paulo Freire). A auto-consciência é um processo social indispensável para combater a dominação social e cultural, ambas íntima e finamente imbricadas. Mas, também, de vencer a tendência amplamente instalada de dissociação entre conhecimento e acção, saber e poder, bem como a habitual limitação a soluções parciais para problemas que exigem complexidade e totalidade.

As instituições europeias foram, entretanto, formalizando e institucionalizando o conceito, sem deixar de salientar a viragem ideológica que lhe subjaz. Por exemplo, Crevoisier, redactor-geral do Conselho da Europa, afirma:

“Não se deve restringir a cultura ao património artístico, dando-o como «alimento» à sociedade de consumo, mas sim reconhecer-lhe uma acepção bastante mais larga que, sem excluir o património artístico, encare a cultura como um *processo criador contínuo* que não é apenas fruto do trabalho dos artistas, mas de todos os grupos culturais”¹⁹.

Desta breve síntese, importa salientar o que me parecem ser os dois principais limites do conceito e prática da «democracia cultural», tal como entendida desde finais da década de sessenta do século passado até inícios da de oitenta (persistindo, ainda hoje, em heteróclitas construções de política cultural).

Em primeiro lugar, a tendência para o *populismo*, não raras vezes associado a uma transferência de poder para os técnicos (animadores, mediadores), benévolos ou activistas que cedo se outorgam o privilégio de falarem pelo povo. Os porta-vozes, como Bourdieu tantas vezes denunciou, transmutam, amiúde, o seu discurso particular na proclamação universal da fala dos oprimidos. Esta tendência liga-se à já referida essencialização do conceito de povo, desta feita encarado como protagonista activo e consciente de uma história e de um devir, jogo de espelhos, afinal, com a concepção elitista da democratização cultural que o encarava como um receptáculo harmonioso, desejoso, passivo e neutro perante o encontro mágico com as grandes obras do Espírito. Num outro plano, Grosjean opera um deslizamento nos critérios de legitimação: a definição de cultura é a que resulta dos esquemas de percepção e de classificação da população. Mas que população é esta, aparentemente tão homogénea? Não se fará, desta forma generosa, um esquecimento ambíguo mas irreversível das desigualdades e conflitualidades sociais, com as suas inevitáveis traduções nas mediações culturais e simbólicas?

Simultaneamente, ao aceitar-se esta democracia semiótica, perdem-se referenciais ou padrões de qualidade. Dir-se-á: todos os padrões de gosto são arbitrários e exercem, ilegitimamente, um trabalho de violência simbólica. Mas aceitar como válidos todos os cânones, padrões ou critérios não significará aceitar uma amálgama perceptiva? Não escaparemos, uma vez mais, à questão central das lutas e dos campos de força constitutivos da atribuição de sentido? Mas, por outro lado, quem define o que é ou não cultural, ou pelo menos, o que tem *legitimidade cultural*, ou, ainda de forma mais simples, o que tem «qualidade»? As versões populistas coincidem, curiosamente, com a «lei» pós-moderna de que tudo o que é ilegítimo, no campo cultural e artístico, pode ganhar legitimidade (é apenas uma questão de contexto, ou efeito de meio) e, simultaneamente, com nihilismo mais radical que vê a mesma porção de qualidade num par de botas e na obra completa de Shakespeare... Tem razão, por isso, Eduardo Prado Coelho, ao questionar: “(...) que significa «qualidade» (...)? Porque «qualidade» exige uma tábua de valores que permitam distinguir a qualidade da não-qualidade. E o mesmo em relação à formação de públicos. Ou a democracia cultural aceita horizontalmente que todos os públicos são legítimos nos seus gostos, ou acha que é preciso formar públicos e isso entra já numa lógica descendente”²⁰. No mesmo fundo de inquietação – porque, muitas vezes, mais importantes do que as respostas, são as perguntas que levantam o pó que cobre a realidade – o crítico de cinema, João Lopes, questiona: “as ideias dominantes ensinam-nos que a edição do mais recente Saramago é cultural, mas um jornal baseado em escândalos e «fait-divers» não é; um concerto no Centro Cultural de Belém é cultural, mas um estádio de futebol com oitenta mil pessoas não é; um filme de Manoel de Oliveira é cultural, mas a imagem de Teresa Guilherme num pequeno ecrã não é”²¹. Voltarei a esta premente questão adiante. Ela poderá, aliás, pelo seu potencial de polémica e desafio alimentar interessantes discussões no espaço-tempo da sala de aula.

Em segundo lugar, intimamente associado ao *populismo* existe a deriva do *voluntarismo*. Em ambos os casos esquece-se a complexidade dos circuitos de construção, circulação e incorporação de sentido. Neste último ponto,

¹⁹ - Vd. J. C. Crevoisier, “Des pratiques socio-culturelles à une politique de l’animation », Montier, Conseil de l’Europe, 1979, p. 4 (itálicos do autor)

²⁰ - Vd. Eduardo Prado Coelho...

²¹ - Vd. João Lopes, “Bruscamente, a cultura” in *Expresso*, 26 de Junho de 1998.

a atitude voluntarista associa-se a um proselitismo próprio da pedagogia sem pedagogia do choque cultural. Tudo o que há a fazer é colocar, sem mediações, a arte na rua, os artistas com o povo e este no meio de tudo. São célebres os estudos sobre os efeitos destas intuições performativas: Dario Gamboni, por exemplo, estudou, as formas contemporâneas de iconoclasmo face à presença de obras de arte colocadas em espaço público, nomeadamente através da criação de um efeito de dupla exclusão: “exclusão das práticas estéticas que presença manifestava e exclusão do espaço momentaneamente consagrado a estas práticas”²². Idalina Conde, por seu lado, analisou as modalidades de desentendimento perceptivo entre artistas e «povo», nos primórdios das Bienais de Vila Nova de Cerveira²³. Ao revisitar este seu estudo pioneiro, Idalina Conde utiliza expressões conceptuais como «públicos não voluntários», “aceitação sem adesão” ou “familiaridade esquiva ou equívoca do ponto de vista da afinidade com o evento”. A suavidade das atitudes populares pode, neste caso, ser contextualizada quer pelo lastro do período revolucionário, em que as aproximações imediatas e «empáticas» entre criadores e públicos possuíam uma aura própria, quer pela mais-valia económica e especificamente turística que as populações associavam a eventos como as Bienais. Mas podemos e devemos falar de desentendimentos: uns, convertiam o «campo» em «paisagem», como refere a autora; outros aproveitavam a ocasião para, mesmo ao lado da exuberante modernidade artística das vanguardas, exaltar a natureza do «velho Minho» e as suas potencialidades ecológicas ou mesmo o seu ancestral artesanato...²⁴.

Ainda mais recentemente, em 1997, a fotografia de Salazar, inserida numa intervenção artística de Cristina Mateus, no âmbito do projecto «Além da Água», foi destruída por um conjunto de activistas conotados pelos media com a extrema-esquerda. A autora pretendia, de acordo com as suas declarações, denunciar a calamitosa política agrícola do salazarismo no Alentejo, consubstanciada nas «campanhas do trigo» e causadora de ruína económica, social e ambiental. O que para uma era uma denúncia, para outros foi «lido» como exaltação da figura do ditador...Na polémica então em curso, um dos responsáveis pela concepção da instalação insurgiu-se contra a sua destruição, apelidando o sucedido de «intolerância reaccionária»; «gesto vergonhoso e hipócrita», «consagração da intolerância, da censura e da mais absoluta selvajaria»²⁵. No entanto, o mesmo autor, em passagem mais reflexiva (reflectida?), acrescenta: “É um facto que a «arte pública» corre riscos. Se o produto artístico se afastar dos paradigmas perceptivos dominantes, da habituação e socialização estéticas, dos padrões morais vigentes, recolhe muito provavelmente a indiferença, a insensibilidade ou a contestação do público”²⁶. A este respeito escrevi que é patente, de um lado, uma reacção pública à «arte pública», o que, para além da destruição do ícone, prova, pelo menos em parte, que o projecto resultou, ainda que de forma paradoxal ou mesmo perversa (mas não é esse o jogo – os «riscos» do espaço público?); do outro, a incompreensão, parcial ou total, ou mesmo a indignação perante um acto que os artistas remetem para a barbárie, ou, mais serenamente, para uma situação de *recepção incompetente*. Em ambos os lados a consciência, mais ou menos difusa, de que as lutas sociais são sempre lutas simbólicas e viceversa. Em ambos os casos, também, uma dupla ingenuidade inicial (iniciática?): a dos activistas, anulando a distância entre significado e significante, representação e objecto representado. Mas igualmente a dos artistas, patente na necessidade, posterior ao ocorrido, de «explicar» a intencionalidade da obra, como que reconhecendo a falácia de uma sintonia perceptiva com os públicos, em particular quando se tenta despertar uma questão social e política pela via *obliqua*, distante do naturalismo ou do realismo de empatia e imediata interpretação²⁷.

Ora, falarmos em desentendimentos perceptivos na apropriação e construção de sentido implica questionarmos o desconhecimento *voluntarista* sobre os processos de incorporação da experiência social e cultural dos sujeitos.

Adriano Duarte Rodrigues relembra, numa perspectiva fenomenológica, que a experiência social integra-se numa «totalidade de sentido», abolindo, desse modo, mas só desse modo, a «estranheza perante a obra original». De outra forma, “multiplicam-se as discrepâncias e desencontros dos quadros da experiência” gerando-se

²² - Vd. Dario Gamboni, “L’iconoclasme contemporain: agressions physiques contre des oeuvres d’art et perception esthétique” in Idalina Conde (coord.), *Percepção Estética e Públicos da Cultura*, Lisboa, Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, p. 40.

²³ -Vd. Idalina Conde, “O sentido do desentendimento nas Bienais de Cerveira: arte, artistas e público” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 2, 1987.

²⁴ - Vd. Idalina Conde, “Desentendimento revisitado” in AA.VV, *Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais, 2004, pp. 171-189.

²⁵ - Vd. António Manuel Revez, “Salazar, entre a indignação e a liberdade artística” in *Público*, 4 de Junho de 1997.

²⁶ - Idem, *ibidem*.

²⁷ - Vd. João Teixeira Lopes, “Trinta anos de políticas culturais: a revolução inacabada e o país complexo” in Francisco Louça e Fernando Rosas (Orgs.), *Ensaio Geral – Passado e Futuro do 25 de Abril*, Lisboa, D. Quixote, 2004, pp. 142-144.

potencialmente “saborosos equívocos” ou mesmo “manifestações imprevistas.”²⁸ A economia deste conhecimento impede um *compromisso de trabalho* entre artistas e públicos. Não há, por assim dizer, um jogo a jogar; ignoram-se as mútuas expectativas e predominam as representações sociais assentes, por vezes, nos mais toscos estereótipos.

4. CONTRIBUTOS PARA UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE «DEMOCRACIA CULTURAL»

Afirmar já que, face à realidade social portuguesa, não faz sentido abdicar dos contributos válidos das várias gerações de políticas culturais. Se a democratização cultural (a que chamaria *política cultural de primeira geração*²⁹) se revela insípida e tardia; se, apesar da insistência transversal ao espectro ideológico, na salvaguarda e difusão do património e das grandes obras, não se deram senão passos titubeantes; se os próprios equipamentos culturais – desde logo os museus (!) – não possuem, amiúde (e apesar da construção incessante, qual fontismo cultural, de novos auditórios e cineteatros), condições de salubridade e segurança infraestrutural que permitam a abertura sistemática das suas portas aos públicos, então será uma falsa alternativa colocar a prioridade absoluta, de um lado, na difusão das «obras de qualidade», ou, *a contrario*, na ligação da animação ao vivido e às práticas sociais locais, adaptando os produtos culturais aos seus destinatários. As duas vias são ainda urgentes. Por outro lado, se, maugrado o grande investimento público em educação, e apesar dos inegáveis resultados obtidos³⁰, continuamos com níveis de escolaridade fortemente díspares face à média comunitária; se, mesmo entre os mais instruídos, possuidores de um curso superior, a escolaridade se revela, nos mais diferentes estudos, como condição *necessária* mas não *suficiente* para a inculcação de disposições culturais e estéticas (fazendo notar a descoidência entre capital cultural institucionalizado – ou capital escolar – e capital cultural e simbólico incorporados), então, importa continuar, também, nesta frente (a que chamei *políticas culturais de segunda geração*, crentes na força socializadora das instituições públicas), diversificando contextos de aprendizagem e articulando de outra forma a educação formal, informal e não-formal.

Adepto que sou da democracia cultural – a que apelidei de *política cultural de terceira geração* – mostro-me no entanto, cada vez mais, fortemente crítico de algumas das suas configurações iniciais (como de resto já o mostrei anteriormente), bem como de vastas interpretações e actualizações no terreno. Aliás, tentei demonstrar, através de um pequeno estudo recente³¹, como são frágeis e desarticulados os esforços públicos no terreno do que considero ser o nó górdio da democracia cultural: a formação de públicos. Os manuais de civildade que prescrevem uma série de «boas maneiras culturais» mostram as dificuldades de quem os encomenda e edita, nomeadamente as autarquias, mas até de alguns departamentos educativos de instituições públicas, em *controlar* e *domesticar* novos públicos, de certa forma representados como *selvagens* (mercê, supostamente, de um deficiente processo de socialização que os afasta de um outro processo, o civilizacional, assente num *habitus* legítimo que se traduz em formas adequadas de apresentação pública e de apropriação dos espaços e cenários de interacção). Perante estes novos públicos que se conquistaram tantas vezes de forma errática e a-sistemática, o que fazer? Ora, como escrevi³², em boa parte das instituições públicas o conhecimento dos públicos (do conhecimento meramente *sociográfico* ao conhecimento propriamente *etnográfico*, este último praticamente inexistente) é altamente deficitário. Formam-se, por isso, duras cristalizações espontâneas sobre *públicos virtuais* que existem, apenas, nas representações sociais dos responsáveis institucionais (programadores, gestores, produtores, animadores, mediadores...) que endurecem, generalizando-se como uma espécie de *ponto de vista oficial* sobre os públicos, as suas origens e percursos sociais, rituais, modos de recepção, códigos, posturas e linguagens. Opera-se, na verdade, um processo de *invenção* de um *habitus colectivo*, através de uma constelação de representações sociais que tem como um dos seus principais objectivos fornecer alguma segurança aos desmunidos mediadores culturais.

Tentarei, pois, apresentar sumariamente os pontos axiais da minha proposta de *democracia cultural*:

²⁸ - Vd. Adriano Duarte Rodrigues, “Para uma sociologia fenomenológica da experiência quotidiana” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 37, 1993, pp. 126-127.

²⁹ - Proposta apresentada no meu livro *Escola, Território e Políticas Culturais* (Porto, Campo das Letras, 2003) e que segue de perto as considerações de Olivier Donnat em *Les Français Face à la Culture*, Paris, Éditions La Découverte, 1994.

³⁰ - Portugal, apesar da persistência de um fortíssimo atraso face à média comunitária – dado os atrasos de que parte – foi, ainda assim, um dos países que mais progressos registou de acordo com a monitorização feita pela Comissão Europeia à aproximação às metas da Estratégia de Lisboa – Vd. *Público*, 23 de Maio de 2006, p. 29.

³¹ - Vd. João Teixeira Lopes, “Reflexões sobre o arbitrário cultural...”, *art. cit.*

³² - Idem, *ibidem*, p. 45.

Em primeiro lugar, uma clara negação de qualquer conceito de cultura como “ornamento de espírito, sinal de distinção social, modo de supremacia dos iniciados sobre os demais, dotado de linguagens reservadas e de ritos particulares que excluem aqueles que os ignoram”³³. A negação peremptória, enfim, dos usos hierarquizados e hierarquizantes, classificatórios e estigmatizantes da cultura como violência simbólica ou forma de infligir sofrimento, infelicidade e humilhação a outros sujeitos sociais.

Em segundo lugar, uma opção: a democracia cultural entronca num direito à cultura, simultaneamente individual e colectivo, devedor de uma concepção de *serviço público* centrado na própria ideia de liberdade: só há democracia cultural na dignificação social, política e ontológica de todas as linguagens e formas de expressão cultural e na abertura de repertórios e de campos de possíveis, condição *sine qua non* para a expressão e escolha livres. Tal não significa abdicar de critérios de qualidade, mas tem como subjacente o questionamento do carácter universal desses critérios, bem como a explicitação da sua construção intersubjectiva, provisória e necessariamente conflitual.

Em terceiro lugar, a democracia cultural aponta para uma incidência transversal: na criação de bens e obras culturais, na sua distribuição e recepção. Uma concepção de democracia cultural assente apenas na familiarização, pela via da recepção, a todos os códigos e modos de expressão (numa aceção ideal-típica), seria uma versão diminuída e ineficaz. José Madureira Pinto, num artigo tornado clássico, afirma claramente intenções de democratização do campo da produção cultural: “propiciar a segmentos populacionais vastos, sobretudo das camadas populares, o contacto com as formas culturais mais exigentes em termos dos instrumentos estético-cognitivos necessários à sua descodificação e fruição (*alargamento de públicos*), procurando, de forma tão sistemática quanto possível, que a recepção da obra se prolongue em aproximação empática ao acto criador (*participação*) e que esta última promova a prazo uma intervenção autónoma e auto-enriquecedora ao nível da criação (democratização da esfera da *produção cultural*)”³⁴.

Em quarto lugar, importa colocar a *formação de públicos* no centro da democracia cultural. Este conceito implica a destruição sistemática do conceito mítico de *público*, no singular, espécie de comunidade imaginada ao serviço de uma colectividade de práticas rituais, nomeadamente alicerçada na integração e coesão sociais sob o manto diáfano da ideologia dominante. De igual modo, esta proposta de democracia cultural é incompatível com a noção de *utente*, *consumidor* ou *visitante*. Impõe-se, por isso, uma *sociologia dos usos e dos modos de relação com a cultura*, para desocultar a diversidade na mirífica ficção de igualdade patente na concepção singularizada e homogénea de *público* – uma espécie de suspensão mágica das desigualdades sociais.

É impossível, por isso, dissociar a pluralidade dos públicos da pluralidade das culturas e da pluralidade, ainda, dos modos de relação com as obras culturais. É neste último sentido, que pressupõe a dimensão institucional, que me quero concentrar. Existe, é impossível negá-lo, uma normatividade nessa relação social institucionalmente enquadrada que constitui um público, aproximando-me, ao referir público, do conceito proposto por António Firmino da Costa: “*uma relação das pessoas com as instituições* – uma relação de generalidade ou de uma grande parte das populações com as instituições especializadas da modernidade avançada, ou, pelo menos, com certas instituições especializadas das sociedades contemporâneas”³⁵. O autor vai mais longe ao precisar a ocorrência de uma metamorfose social no decorrer dessa relação, uma espécie de *transmutação* que, a não ser sociologicamente analisada, pareceria do encantado reino da alquimia social: “uma mudança profunda nos *modos de relação das pessoas com as instituições* (...) que consiste, justamente, numa passagem do *estatuto social de leigos ao estatuto social de públicos* – isto é, de uma relação mista de distância e subalternização, de alheamento e ignorância, de reverência e desconfiança perante essas instituições, a uma relação com elas de carácter mais complexo, mais próximo, mais próximo, mais informado, mais exigente, mais diversificado”³⁶.

Ora, a formação de públicos, sendo muito mais vasta do que as possibilidades abertas pela institucionalização, não pode delas prescindir. O seu poder, o das instituições, assenta na negação de certas fatalidades sociológicas, versões laicizadas do mito da predestinação que, segundo Laurent Fleury, fundam o discurso da impotência, legitimando a reprodução cultural: “o pressuposto determinista torna frívola toda e qualquer tentativa (...) A fatalidade sociológica serve de argumento para explicar a ausência de reflexão política sobre os meios mais eficazes de atenuar (por impossibilidade de suprimir) os efeitos dos obstáculos simbólicos que limitam o acesso da

³³ - Vd. J.C. Crevoisier, *op. cit.*, p. 12.

³⁴ - Vd. José Madureira Pinto, “Uma reflexão sobre políticas culturais” in AA.VV, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, 1994, p. 773.

³⁵ - Vd. António Firmino da Costa, “Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação” in AAVV, *Públicos da Cultura*, Lisboa, Observatório das Actividades Culturais, 2004, p. 131.

³⁶ - Idem, *ibidem*.

maioria à cultura”³⁷. Além do mais, os dispositivos institucionais permitem, assim o defendo, incorporações mais consolidadas e duráveis, desde que os recursos técnicos, humanos e financeiros assim o permitam e desde que a concepção aberta de democracia cultural esteja no seu centro de gravidade. Muitos anos de luta por fora e mesmo contra as instituições tiveram como melhor resultado a relativa abertura de algumas delas, na sua autonomia relativa, aos conceitos mais avançados de democracia cultural. Nesses conceitos avançados deve constar, precisamente, que o poder institucional não é um fim em si mesmo, assim como não o são a animação e a mediação sócio-culturais. As instituições culturais podem funcionar de forma reticular, como “*processo múltiplo de socialização cultural*”³⁸ aberta à composição, também múltipla, das disposições dos agentes³⁹.

Em contexto institucional, combatendo no seu âmago a fixidez espaço-temporal que serve as lógicas de reprodução, a formação de públicos será devedora da durabilidade, sistematicidade e sustentabilidade de práticas inovadoras que instauram, por um lado, *regimes de familiaridade*⁴⁰, essenciais para a transformação das práticas e a construção de novos comportamentos, isto é, de novas formas de relação com a cultura e a arte, com implicações nas camadas mais profundas do habitus, nomeadamente esquemas cognitivos de percepção e de classificação que estão na base da produção das identidades. Além do mais, os agentes sociais, transformados pelas instituições (princípio da possibilidade de *ressocializações parciais*), não deixarão de transformar as próprias instituições, exercendo sobre elas profícua pressão.

Em quinto lugar, a defesa da socialização institucional na formação de públicos obriga à invenção de uma nova profissionalidade⁴¹, em particular no que se refere às funções de *interpretação* (nomenclatura anglo-saxónica) ou de *mediação* (classificação francófona). Esta nova profissionalidade, enquanto processo dinâmico de comunicação entre as instituições e os seus públicos, longe de ser meramente um sector pericial, especializado e acantonado nos organigramas das instituições deve fazer valer a sua transversalidade, disseminando-se pelas competências das várias categorias de intermediários culturais (conservadores, gestores, administradores, curadores, comissários, programadores, animadores, mediadores...). Trata-se, afinal, não só de facilitar a familiarização com a obra de arte através de uma nova cultura organizacional, mas de plasmar o respeito pelas apropriações e usos dos espaços e equipamentos culturais, nomeadamente através das múltiplas interpretações e pontos de vista que a relação com as obras suscita e que na base do ofício de público. Neste aspecto, tornar-se-á particularmente relevante, do ponto de vista pedagógico, ler a *Carta das Normas e Princípios da Educação nos Museus*, da autoria da *American Association of Museums*⁴².

“-Norma 1 (...) – Os responsáveis culturais conhecem e respeitam os públicos aos quais os museus se dirigem. Eles velam para que os museus assegurem uma missão de serviço público no seio de uma sociedade em plena evolução”

- “Princípio 1: Fazer participar toda a colectividade e colocar-se ao serviço dos públicos do museu:

. Desenvolver e manter relações sólidas com as associações, as escolas, as instituições culturais, as universidades, os outros museus e o grande público (...)

. Orientar os conteúdos e a mediação de maneira a adaptar-se o melhor possível aos sujeitos e a criar um vasto diálogo (...)

- Norma 2 – Diversidade de perspectivas – Os responsáveis culturais têm recurso a métodos de mediação que consideram a variedade de pontos de vista culturais, científicos e estéticos em jogo nas percepções dos visitantes (...)

- Princípio 2 – Ter em conta a existência de perspectivas diversas e multiplicar os pontos de vista (...)

- Princípio 3.2. – Colocar em prática as teorias da aprendizagem e a pesquisa pedagógica (...)

³⁷ - Vd. Laurent Fleury, “Le pouvoir des institutions culturelles” in *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*, Paris, Musée du Louvre/La Documentation Française, 2002, p. 35.

³⁸ - Idem, *ibidem*, p. 45.

³⁹ - Vd. Bernard Lahire, *L’Homme Pluriel – Les ressorts de l’action*, Paris, Nathan, 2001.

⁴⁰ - Laurent Fleury, “Le pouvoir...”, *art. cit.*, p. 47.

⁴¹ - Vd. Claude Patriat, “Au bonheur des musées” in *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*, Paris, Musée du Louvre/La Documentation Française, 2002, pp. 190- 194.

⁴² - Vd. AA.VV, « La recherche de l’excellence – charte des normes et principes de l’éducation dans les musées », AA.VV *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*, Paris, Musée du Louvre/La Documentation Française, 2002, p. 35. É possível, ainda, consultar a versão original em inglês : www.edcom.org

- Norma 4: Defesa da missão educativa – Os responsáveis culturais farão valer o papel central da educação na missão e objectivos do museu; eles farão compreender o carácter determinante da sua acção neste domínio (...) Fazer com que a educação seja explicitamente integrada na missão, nos objectivos e na estratégia financeira dos museus”⁴³

Em suma, o primeiro passo deverá ser dado pelas instituições culturais. Os restantes serão dados em conjunto com os públicos, sem nunca cair na ingenuidade de esquecer que uma determinada instituição ancora na cristalização provisória de uma *política cultural* à qual não será jamais alheio um certo *padrão de gosto* que urge sempre colocar à discussão pública, nomeadamente a respeito das suas condições de produção, circulação e apropriação.

Em sexto lugar, exige-se o exercitar da imaginação metodológica no estudo dos públicos. Antes de mais, porque, como defende Pascal Le Brun-Cordier ⁴⁴, a disseminação dos resultados resultante da multiplicação de pesquisas só fará sentido se existir a nova profissionalidade e cultura organizacional anteriormente defendida. Por outro lado, os instrumentos estritamente quantitativos, apesar da grande vantagem de fazerem sobressair determinações, regularidades e comparações, negligenciam, por generalismo, as trajectórias individuais e dos micro-grupos. Importa, por conseguinte, na conciliação entre quantitativo e qualitativo, exigência, aliás, do próprio cariz relacional do objecto de estudo em causa, construir *observatórios de públicos in situ*⁴⁵, capazes, numa primeira fase, de construir tipos-ideais e perfis (como de resto já acontece entre nós, particularmente nos estudos do Observatório das Actividades Culturais), para, numa segunda fase, proceder à caracterização etnográfica dos modos antropológicos de recepção dos públicos em formação, para além do necessário mas insuficiente conhecimento sociográfico, seguindo o princípio defendido por Madureira Pinto: “procurar conciliar, na organização global da pesquisa, isto é, em todo o ciclo que vai da problematização teórica até à fase da observação, extensividade e intensividade, por esta ordem (e sublinho: “*por esta ordem*”) (...) acredito que a análise conduzida à escala macro e meso segundo procedimentos de natureza mais extensiva, convencionalmente associados à sociologia, tem precedência lógica e teórica sobre os procedimentos observacionais ditos «etnográficos»⁴⁶.

Dito isto, a *etnografia dos públicos em acção* permitirá, assim o creio, restituir à sociologia dos modos profanos de recepção, particularmente no que respeita às dimensões corporais, emocionais e afectivas, tantas vezes mitigadas ou mesmo silenciadas.

Em síntese, não é tarefa fácil, abrir os caminhos da democracia cultural, tal como aqui a defendo: renegando critérios absolutos e essencialistas de gosto, enquanto exercício de violência simbólica; como direito individual e colectivo à cultura, alicerçado na missão de serviço público; acção transversal e multidimensional de formação de públicos, fortemente institucionalizados no seio de uma nova profissionalidade e cultura organizacional que requer, também, progressos assinaláveis nas metodologias de estudos de públicos.

Mais ainda: é um esforço que decorrerá sempre entre tensões. A questão dos critérios de qualidade, já anteriormente referida, é uma delas. A democracia cultural, tal como a entendo, não é niilista, nem resvala para o consumismo ou a ditadura da procura. Colocar os públicos no centro das políticas culturais significa, também, situá-los no coração do furacão, isto é, nas contradições e discussões fundadoras da própria democracia cultural. Deve a formação de públicos prescindir de um projecto? Não. Deve esse projecto corresponder ao conforto e reafirmação das expectativas já existentes por parte dos públicos? Novamente, não. Deve, esse projecto, criar expectativas? Sem dúvida, no respeito antropológico pelos habitus individuais, sociais, colectivos. Como se consegue? Sem automatismos, sem respostas mecânicas, com sensibilização, explicitação, mediação, negociação, conflito e reapropriação dos conflitos em práticas inovadoras. É mais importante, então, suscitar a interrogação do que dar a resposta. Ou, de forma mais correcta, criar socialmente as condições para a emergência das questões.

⁴³ - Idem, *ibidem*, pp. 211-218.

⁴⁴ - Vd. Pascal Le Brun-Cordier, « Renforcer le lien entre l'étude des publics et l'action culturelle » AA.VV, *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*, Paris, Musée du Louvre/La Documentation Française, 2002, p. 151.

⁴⁵ - Ideia defendida, entre outros, por Francoise Roussel e Martine Kahane, “Le progrès de la connaissance des publics” in AA.VV, *Les Institutions*, *op. cit.*, p. 170.

⁴⁶ - Vd. José Madureira Pinto, “Para uma análise sócio-etnográfica da relação com as obras culturais” in AA.VV., *Públicos da Cultura...*, *op.cit.*, p. 26.

Bibliografia

Publicações

AA.VV. (2002). La recherche de l'excellence – charte des normes et principes de l'éducation dans les musées. Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics. Paris : Musée du Louvre/La Documentation Française.

Amaro, Rogério Roque. (1995). Especialização e crescimento industrial. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 10.

Bourdieu, Pierre e Darbel, Alain. (1969). *L'Amour de l'Art*. Dominique Schnapper (Colab.). Paris : Éditions de Minuit.

Caride Gómez, José António. (2004). Paradigmas teóricos na animação sociocultural. In Jaume Trilla (coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Edições Piaget.

Caune, Jean. (1999). *La Culture en Action. De Vilar à Lang : le sens perdu*. Grenoble : Presses Universitaires.

Conde, Idalina. (2004). Desentendimento revisitado. In AA.VV, *Públicos da Cultura*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Conde, Idalina. (1987). O sentido do desentendimento nas Bienais de Cerveira: arte, artistas e público. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 2.

Costa, António Firmino da. (2004). Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação. In AA.VV, *Públicos da Cultura*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Crevoisier, J. C. (1979). Des pratiques sócio-culturelles à une politique de l'animation. Montier : Conseil de l'Europe.

Cuche, Denys. (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.

Donnat, Olivier. (1994). *Les Français Face à la Culture*. Paris : Éditions La Découverte.

Elias, Norbert. (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Fleury, Laurent. (2002). L'invention de la notion de non-public. In Alain Pessin (dir.), *Les Non(s) Public(s) de l'Art*. Paris : L'Harmattan.

Fleury, Laurent. (2002). Le pouvoir des institutions culturelles. In AAVV, *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*. Paris : Musée du Louvre/La Documentation Française.

Gamboni, Dario. (1992). L'iconoclasme contemporain: agressões físicas contra des oeuvres d'art et perception esthétique. In Idalina Conde (coord.), *Percepção Estética e Públicos da Cultura*. Lisboa : Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, Erving. (1988). *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Grosjean, E. e Ingberg, H. (1980). Implicaciones de una política de animación sociocultural. In *Animación Sociocultural*. Madrid: Ministerio da Cultura.

Heinich, Nathalie. (2002). Sociologie de l'art: avec e sans Bourdieu. *Sciences Humaines – L'œuvre de Pierre Bourdieu* (número especial).

Jauss, Hans Robert. (1978). Petite apologie de l'expérience esthétique. In *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris : Gallimard.

Lahire, Bernard. (2001). *L'Homme Pluriel – Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Le Brun-Cordier, Pascal. (2002). Renforcer le lien entre l'étude des publics et l'action culturelle. In AA.VV, *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*. Paris : Musée du Louvre/La Documentation Française.

Lopes, João Teixeira. (2005). Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica – Os novos manuais de civildade no campo cultural. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 49.

Lopes, João Teixeira. (2004). Experiência estética e formação de públicos. In AAVV, *Públicos da Cultura*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Lopes, João Teixeira. (2004). Trinta anos de políticas culturais: a revolução inacabada e o país complexo. In Francisco Louça e Fernando Rosas (Orgs.), *Ensaio Geral – Passado e Futuro do 25 de Abril*. Lisboa: D. Quixote.

Lopes, João Teixeira. (2003). *Escola, Território e Políticas Culturais*. Porto: Campo das Letras.

Lopes, João. (1998, Junho 26). Bruscamente, a cultura. *Expresso*.

Melo, Alexandre. (1997). Equívocos e complexidade na definição de políticas culturais. *OBS*, 2.

Patriat, Claude. (2002). Au bonheur des musées. In *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*. Paris : Musée du Louvre/La Documentation Française.

Pinto, José Madureira. (2004). Para uma análise sócio-etnográfica da relação com as obras culturais. In AA.VV., *Públicos da Cultura*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Pinto, José Madureira. (1994). Uma reflexão sobre políticas culturais. In AA.VV, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Revez, António Manuel. (1997, Junho 4). Salazar, entre a indignação e a liberdade artística. *Público*.

Rodrigues, Adriano Duarte. (1993). Para uma sociologia fenomenológica da experiência quotidiana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37.

Rotger, António Petrus I. (2004). Animação sociocultural e estado do bem-estar. In Jaime Trilla (coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Edições Piaget.

Rousell, Françoise e Kahane, Martine. (2002). Le progrès de la connaissance des publics. In AA.VV, *Les Institutions Culturelles au Plus Près des Publics*. Paris : Musée du Louvre/La Documentation Française.

Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.). (1998). *As Políticas Culturais em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Warner, Michael. (2002). *Publics and Counterpublics*. New York: Zone Books.

De hello ao hallo – uma abordagem intercultural e plurilingual no ensino precoce de línguas estrangeiras

Sandra Antunes

EB1 Bouça Nova/ EB1 Bairral
sandracostantunes@sapo.pt

Sílvia Teixeira

EB1 da Estação (Caíde)/ EB1 de Corgo
silviateixeira_@hotmail.com

Mário Cruz

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro¹
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mariocruz@me.com

Resumo

Neste artigo apresentaremos uma breve perspectiva de um projecto de investigação que se centrou na competência de intercompreensão, que, por sua vez, se encontra associada às competências de comunicação intercultural e plurilingual. A nossa intenção foi despertar nos nossos aprendentes a curiosidade para com outras línguas e culturas para além da portuguesa e inglesa. Escolhemos, assim, o Alemão e o Neerlandês, por pertencerem, tal como o Inglês, à mesma família linguística e, principalmente, por apresentarem enquanto línguas bastantes semelhanças. Quisemos sensibilizar os nossos aprendentes para as línguas germânicas, de forma a terem a oportunidade de alargarem os seus horizontes linguísticos e culturais. Para tal elaborámos várias estratégias e materiais sempre com o objectivo de os manter motivados e interessados em conhecer o desconhecido.

Nesta breve reflexão, apresentaremos as competências fulcrais do nosso projecto, isto é, a competência de intercompreensão, a competência de comunicação intercultural e a competência plurilingues, assim como também as estratégias e os materiais usados em quatro aulas de sensibilização às três línguas germânicas.

Palavras-chave

competência de intercompreensão, a competência de comunicação intercultural e a competência plurilingues

Resumo

This article presents a brief overview of a research project which focused on the intercomprehension competence, which in its turn it is linked to the skills of intercultural communicative and plurilingual competence. Our intention was to arise in our pupils the curiosity for learning other languages and cultures in addition to Portuguese and English. Therefore, we chose German and Dutch languages because they belong to the same linguistic family, and mainly because they present many similarities as languages. We exposed our learners to the Germanic languages, so that they could have the opportunity to broaden their linguistic and cultural horizons. We developed several strategies and materials with the aim to keep them motivated and interested in knowing the unknown.

In this brief reflection, we present the core competencies of our project, i.e., the intercomprehension competence, the intercultural communicative competence and the plurilingual competence, as well as strategies and materials used in four classes of early language teaching of three Germanic languages.

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

Introdução

O presente estudo diz respeito à sensibilização dos aprendentes para as línguas germânicas como o Alemão, o Neerlandês e o Inglês.

Ao pensarmos no nosso projecto de investigação e após toda uma análise da literatura, chegámos à conclusão de que a nossa finalidade seria: despertar nos aprendentes a vontade de conhecer e aprender outras línguas germânicas; desenvolver a intercompreensão pela descoberta e confronto de aspectos linguístico-culturais das línguas em causa; valorizar o repertório linguístico dos aprendentes como ponto de partida para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural;

O objectivo principal desta investigação foi uma abordagem intercultural e plurilingue no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. Para que essa sensibilização alcançasse um lugar preponderante nas quatro aulas, que foram filmadas, foi imprescindível desenvolver a competência de intercompreensão, através de determinadas estratégias e materiais previamente criados, uma vez que é aquela competência que poderá transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural. Um dos seus objectivos é levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural, bem como as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa que se deseja ser plurilingue.

A aprendizagem precoce de uma língua estrangeira pode ajudar as crianças a desenvolver uma tolerância para com os outros povos que lhes são diferentes e permitir a compreensão entre sujeitos. Os principais objectivos deste ensino-aprendizagem prendem-se com um desenvolvimento de atitudes sócio-afectivas para com as diferentes línguas e culturas das crianças, de forma a desenvolver também aspectos de carácter cognitivo.

Desta forma, não se pode deixar de ter em mente que a “aula de língua estrangeira é potenciadora da ampliação da visão da criança sobre o mundo, seus povos, suas línguas e suas culturas” (Cruz & Cruz, 2006). Assim sendo, é fundamental que a aprendizagem de uma língua estrangeira parta da biografia linguística da própria criança, de forma a valorizar ao máximo a sua língua materna como ponto de partida para a aquisição da(s) língua(s)-alvo.

Contudo, pode salientar-se que as dificuldades que possam surgir na aprendizagem da língua materna poderão ser colmatadas com o recurso a uma ou mais línguas estrangeiras, uma vez que “o contacto com uma outra língua não só é compatível com o domínio da língua materna, como ainda a favorece” (Strecht-Ribeiro, 1988). Na realidade, o plurilinguismo ajuda as crianças a compreenderem melhor a sua língua materna, já que desta forma elas possuem a oportunidade de comparar as diferentes línguas.

Porém, a língua é indissociável da cultura. De facto, a língua e cultura são dois instrumentos inseparáveis, como afirma Oliveira (2000). A língua é um instrumento vivo e em constante desenvolvimento. Dia após dia, ela é influenciada pela cultura, seja na escrita ou na fala. Neste sentido, “(...) dificilmente língua e cultura podem ser separadas. Consideramos que a língua é um dos sistemas de expressão de uma cultura e que diferentes línguas apresentam preferências que são influenciadas pela cultura” (Oliveira, 2000). As línguas funcionam, assim, como uma “chave que dá acesso às culturas e de serem encaradas como expressões das culturas. Por isso, o ensino da língua estrangeira organiza-se habitualmente de uma forma sequencial” (Moreira, 2002).

1. Competências fulcrais no desenvolvimento do ser humano

Vivendo nós na União Europeia com vinte e sete países estados membros e já com ideias de um maior alargamento a mais países, será cada vez mais importante e necessário falar e pensar na introdução do ensino de línguas estrangeiras, logo nos primeiros anos de escolaridade. O Conselho da Europa resolveu assim lançar, em 1989, o projecto “Language Learning for European Citizenship”, o qual tinha como uma das maiores prioridades essa mesma introdução precoce das línguas estrangeiras. Aquilo que se queria e quer privilegiar é a promoção da comunicação interpessoal e intercultural entre os povos europeus. Segundo as recomendações do Conselho da Europa (1997), todo o cidadão europeu deveria dominar pelo menos duas línguas estrangeiras. Todos nós devemos, assim, estar a trabalhar para a construção de uma Europa plurilingue e pluricultural.

Esta construção será, então, feita a partir de competências linguísticas e culturais que são promovidas pela intercompreensão, competências estas que poderão assumir-se como uma resposta às necessidades comunicativas subjacentes às interacções culturais.

A intercompreensão é a capacidade que qualquer pessoa tem de aceder ao sentido de novos dados verbais através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua língua materna como das línguas já estudadas ou com as quais já contactou (Alves, WEB).

Esta temática, ligada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, associa-se aos seguintes aspectos: à sensibilidade da diversidade linguística; à compreensão plurilingue; às estratégias de compreensão de novos dados verbais; à proximidade e distância entre as línguas; à educação intercultural; ao recurso à Língua Materna e/ou a outras Línguas Estrangeiras.

Porém, não se torna muito fácil de determinar uma definição clara e simples do conceito de intercompreensão, uma vez que levanta uma série de questões complexas, não sendo, contudo, impossível de o fazer. Assim sendo, podemos salientar a definição que Dubois (1994) deu a este conceito, isto é,

“on appelle intercompréhension la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L’intercompréhension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialecte ou d’un parler.”

Todavia, desenvolver a competência de intercompreensão significa preparar-se para uma mobilidade, diversidade e respeito por outras línguas e culturas, tendo sempre em mente que apenas haverá um maior e melhor conhecimento ou uma compreensão e disponibilidade mais livre e positiva quanto às línguas, se houver uma preparação para essa mobilidade e para essa aceitação e compreensão do outro/desconhecido. Esta preparação assenta numa intensificação de trocas linguísticas e culturais, capaz de fazer emergir uma cidadania europeia e mundial.

Podemos, então, afirmar que a competência de intercompreensão nunca se encontra isolada, uma vez que está sempre presente uma diversidade linguística e cultural, havendo uma influência constante entre elas.

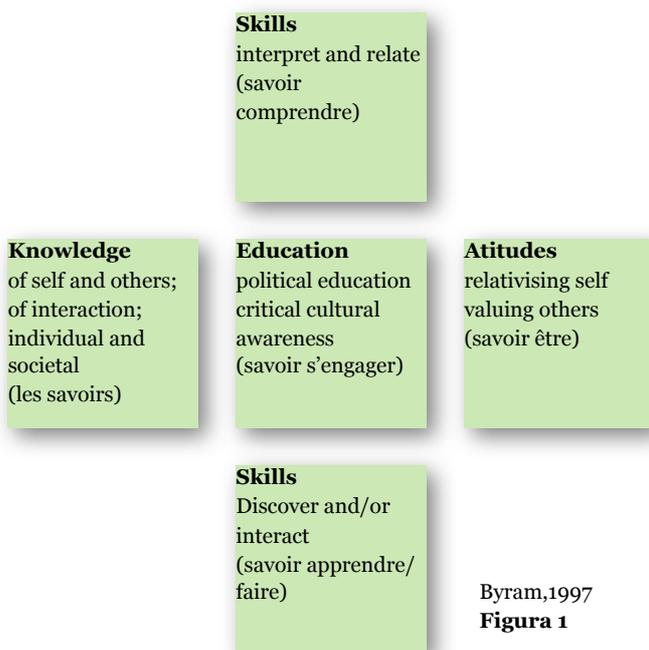
Estas competências linguísticas e culturais de uma língua, modificadas pelo conhecimento de uma outra, contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização intercultural. Ao mesmo tempo, o aprendente desenvolve uma personalidade mais complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística, bem como uma maior abertura a novas experiências culturais.

No Conselho da Europa, aponta-se para dar mais ênfase ao ensino das línguas e culturas com o objectivo de haver um maior suporte numa participação activa dos cidadãos na construção de uma comunidade intercultural e plurilingue, onde a diversidade consiga co-existir com a internacionalização. Tal compromete ensinar línguas a mais indivíduos como também diversificar as línguas já ensinadas, de forma a valorizar ao máximo as culturas e as identidades de todos. Byram (1997) argumenta que é fundamental “the integration of teaching for intercultural communication within a philosophy of political education, and the development of learners’ critical cultural awareness, with respect to their own country and others.”

Ao fazer uma confrontação destes pontos com o nosso contexto escolar, Moreira (2002) afirma que se pode presenciar que não se trata de uma realidade no nosso quotidiano, uma vez que os professores continuam a não dar importância à cultura-alvo, mas antes à aquisição da língua, no que diz respeito às suas regras gramaticais, compreensão e produção linguística.

Um erro que se comete frequentemente é o facto de os professores valorizarem um estado idealizado de competência de falante nativo a nível linguístico e comportamental, o que coloca a diversidade linguística e cultura bastante distante da realidade escolar.

Byram (1997) defende que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial para a formação e desenvolvimento de um comunicador intercultural, destacando a urgência de fazer emergir a comunicação intercultural na educação linguística (cf. Byram, 2001). O mesmo autor destaca quatro factores do processo de aquisição da competência de comunicação intercultural e de mediação de interacções entre indivíduos, isto é, atitudes, conhecimentos, capacidades de interpretação e relacionamento, bem como as competências de descoberta e interacção (Figura 1).



Um comunicador intercultural deverá, por assim dizer, saber respeitar, aprender e apreciar a unicidade de cada povo e cultura para poder estabelecer uma comunicação saudável e bem sucedida. Como já atrás referimos, a cultura está constantemente associada à língua, logo também esta precisa de ser ensinada e aprendida devidamente, uma vez que esta facilita a negociação de saber entre as diferentes línguas. Além disso, este tipo de ensino-aprendizagem só enriquecerá o aprendente.

Destaca-se, então, aqui o ponto do plurilinguismo, que valoriza a diversidade linguística e fomenta a aprendizagem de várias línguas de forma a ajudar os aprendentes

“a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas”
(Conselho da Europa, 2001).

A competência plurilingue tem a ver com um alargado repertório linguístico, que permitirá ao indivíduo ser capaz de comunicar e compreender mensagens num determinado contexto que se constrói pela presença de mais de uma língua. Não convém esquecer que a competência plurilingue é dinâmica e que nela reequaciona sistematicamente a relação entre as diferentes línguas e culturas, para que uma aprendizagem de novos dados verbais não seja vista como uma perda de identidade, mas sim como algo enriquecedor (Andrade, 2003).

Já Cook (2001) afirmou que os plurilingues vêm a sua língua materna de modo diferente, uma vez que são mais conscientes metalinguisticamente e mais capazes de resolverem problemas comunicativos, isto é, possuem uma maior flexibilidade cognitiva e consciência metalinguística, metacomunicativa e metalinguística.

Segundo o Conselho da Europa, é cada vez mais importante inserir esta diversidade linguística nas práticas curriculares, uma vez que já existe uma crescente mobilidade humana e uma enorme necessidade de preparar o indivíduo para uma comunicação global, dando-se valor à promoção do plurilinguismo como uma competência

(cf. Beacco & Byram, 2003).

Neste sentido, é necessário dar cada vez mais ênfase à reorganização do currículo educativo, de forma a preocupar-se mais “em fazer do sujeito, não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência plurilingue” (Andrade & Araújo e Sá, 2001). Isto é, não se trata de alcançar uma mestria em uma, duas ou mais línguas para ser um “falante nativo ideal”. A finalidade será antes passar por um desenvolvimento de um repertório linguístico, no qual se apresentam todas as capacidades linguísticas.

Convém salientar, a partir das palavras de Andrade & Araújo e Sá (2001), que a competência plurilingue

“é relativamente autónoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais.”

O desenvolvimento da competência plurilingue pressupõe, então, uma comunicação com o Outro no desenvolvimento das necessidades comunicativas específicas de uma interacção que engloba um entendimento da alteridade (Figura 2). Além disso, engloba ainda uma compreensão mútua e um processo de negociação de actos de comunicação de forma a aproximar um determinado sujeito do Outro (cf. Cruz, 2005).



Figura 2

Contudo, não se pode separar as competências de comunicação intercultural e plurilingue, uma vez que ambas são pontos fulcrais no desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito às suas capacidades linguísticas e culturais. Estas capacidades contribuem para que esse indivíduo encare o desconhecido de uma forma aberta e aceite todas as suas diferenças.

A aquisição de uma competência plurilingue e de uma comunicação intercultural inclui um desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem ao indivíduo não só situar-se na sua identidade e pertença cultural, como ainda pode gerir momentos de descoberta e partilha a partir do seu repertório linguístico-comunicativo, que constituem actos de sucesso de comunicação. (cf. Conselho da Europa, 2001)

É, pois, fundamental que haja uma participação activa dos cidadãos na construção de uma comunidade intercultural e plurilingue, onde a diversidade linguística e cultural consiga “conviver” internacionalmente.

.....

2. Estratégias de promoção duma competência germânica

Figura 3

The image shows a diagnostic worksheet titled "Ficha diagnóstica" with several sections:

- Países visitados:** A grid for marking visited countries.
- Países em que se fala o idioma:** A list of languages including Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão, Francês, Português, and Japonês.
- Países em que se fala o idioma com o nome da língua:** A section with images of food and drink (beer, wine, pizza, etc.) and a list of languages: Italiano, Alemão, Francês, Português, Japonês.
- Países em que se fala o idioma com o nome da língua:** A section with a map of Europe and a list of languages: Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão, Francês, Português, Japonês.
- Países em que se fala o idioma com o nome da língua:** A section with a list of languages and their greetings/goodbyes: Italiano (Hello, Ciao, Addio, Goodbye), Alemão (Hallo, Guten Tag, Auf Wiedersehen, Goodbye), Francês (Bonjour, Au revoir, Goodbye), Português (Bom dia, Boa tarde, Boa noite, Goodbye), Japonês (Konnichiwa, Goodbye).

A sensibilização para a língua estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico deve ser sempre baseada mais na oralidade e na realização de actividades lúdicas, para desta forma cativarmos o interesse e o gosto do aprendiz em adquirir uma nova língua. Como professores devemos permitir aos nossos aprendentes, na sala de aula, a participação em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua estrangeira e estabelecer e desenvolver uma relação afectiva com a mesma. Devemos igualmente, de uma forma construtiva e de entreajuda, ajudar os nossos aprendentes nos problemas que possam sentir na aquisição desta mesma língua.

Será, desta forma, necessário estabelecer e criar diferentes estratégias para que possamos trabalhar num agradável ambiente de aprendizagem. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige da parte dos professores, que estes dêem oportunidade aos aprendentes de se envolverem em actividades e actos comunicativos que lhes irão proporcionar vivências estimulantes. É, por isso, absolutamente necessário, nesta faixa etária, promover o desenvolvimento de competências estratégicas, quer no plano comunicativo quer no plano do saber-aprender.

São inúmeros os materiais, as estratégias e as actividades que podemos desenvolver nas nossas aulas, desde o uso de "flashcards", realia, recursos multimédia (CD's DVD's, vídeos, apresentações de PowerPoint, a Internet), canções, rimas, trava-línguas, contos infantis, dramatizações, o uso das novas tecnologias, os jogos didácticos, o uso de um 'Puppet', o portfolio, etc. Este tipo de materiais e actividades permitem-nos estabelecer com os aprendentes uma relação mais harmoniosa e divertida com aquilo que lhe é estranho e, desta forma, conseguimos que o aprendiz se familiarize com os sons e vocábulos que lhe são apresentados pela primeira vez.

As actividades e os materiais, que elaborámos para usar nas nossas aulas, no âmbito do nosso projecto, tiveram como objectivo principal fomentar o desenvolvimento da competência de intercompreensão nunca esquecendo a competência de comunicação intercultural e plurilingue. A nossa investigação foi realizada na E.B. 1 de Bouça-Cova, em Lustosa, que pertence ao concelho de Lousada e seleccionámos uma turma do terceiro ano, que iniciou no passado ano a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Criámos para os nossos aprendentes uma ficha diagnóstica (Figura 3), na qual nos foi possível analisar os conhecimentos dos nossos aprendentes, no que respeita a existência de diferentes culturas e línguas a nível europeu. Foi-nos possível constatar que, na sua maioria, os aprendentes conheciam duas ou mais línguas tal como já tinham visitado no mínimo dois países. Durante o preenchimento da ficha diagnóstica estes foram apresentando as suas experiências linguísticas e culturais, tal como se pode verificar na transcrição que se segue:

SQ1

Experiências vivenciadas pelos aprendentes

1	Al1	Oh teacher, eu sei falar espanhol.
2	P	O que é que sabes em Espanhol?
3	Al1	Cor-de-rosa é <i>rosita</i> e idiota é <i>idiota</i> .
4	P	Quem é que te ensinou?
5	Al1	“Idiota” foi num filme e “cor-de-rosa” foi o meu pai.
6	Al2	Eu tenho um primo que foi à França. Ele quando vai comer à minha avó, ele fala francês e também ensina.
7	P	E percebes o que é que ele diz?
8	Al2	Mais ou menos.
9	P	E o que é que ele te ensina? O que é que ele te disse?
10	Al2	<i>Como tu t'appelles?</i>
11	Al3	Oh, isso já disse eu.
12	P	Pronto, ela também sabe.

Analisámos com os aprendentes diferentes imagens, nomeadamente do pequeno-almoço de Alemanha, Inglaterra, Holanda e Portugal (Figura 4), avaliando assim a existência de hábitos alimentares diferentes dentro de países do mesmo continente.

Tendo em conta a temática do nosso projecto, resolvemos apresentar aos nossos aprendentes algumas palavras em Inglês, Alemão e Neerlandês, para nesta forma se aperceberem das semelhanças existentes entre estas. Alguns exemplos apresentados foram o Good morning / Guten Morgen / Goede Morgen; three / drei / drie entre outros.

Total Physical Response (TPR)² foi o método que utilizámos para a introdução do vocabulário do corpo humano. A nossa intenção foi a sensibilização às línguas germânicas, isto é, os aprendentes levantaram-se dos seus lugares e através de gestos identificaram quais os movimentos a realizarem, mesmo não conhecendo ainda a língua alemã e neerlandesa. Este foi o seu primeiro contacto com outras línguas germânicas e no qual lhes foi possível aperceberem-se de várias semelhanças entre as três línguas.

De seguida, os aprendentes realizaram um exercício, no qual tinham diferentes vocábulos sobre o corpo humano nas três línguas germânicas. Tendo em conta que o que nós pretendíamos era que eles, mais uma vez, reconhecessem as grandes semelhanças entre estas mesmas línguas (optámos por não os ajudar nesta actividade). Como tinham já sido confrontados com o exercício anterior das semelhanças linguísticas entre estas línguas, foi-lhes muito fácil terminar esta tarefa, tal como se pode verificar na transcrição que se segue:

² TPR é um método desenvolvido por Dr. James J. Asher, em que os aprendentes não são obrigados a falar até que eles estejam prontos. Isso pode levar dias, semanas ou mesmo meses. Durante este período os aprendentes ouvem e adquirem uma nova língua; o entendimento e a compreensão são demonstrados através de respostas físicas não-verbais (WEB).

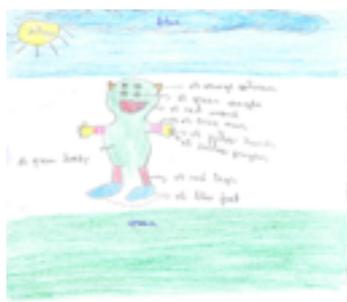
SQ 4 – Actividade do Corpo Humano

63	P	Temos, então, o corpo humano. E agora o que eu quero que vocês façam é o seguinte. Eu vou querer saber se repararam se as palavrinhas estão nas três línguas. In English, não é? Mais?
64	Als	Holandês.
65	P	Dutch, Holandês, and?
66	Al11	Alemanha.
67	P	Alemão, German. E o que eu queria saber... algumas partes do corpo. Por exemplo, Rui consegues já tentar descobrir onde estão os olhos?
		(...)
68	P	O que é que vocês acham? É parecida... diferente?
69	Als	Parecida.
70	P	As três línguas?
71	Als	Sim.
72	P	E acham que é fácil?
73	Als	Sim.
74	P	Gostavam de aprender o Alemão?
75	Als	Sim.
76	P	E Holandês?
78	Als	Sim.
79	P	Qual é que acham mais parecida uma com as outras?
80	Al11	O das mãos.
		(...)

Para comprovarmos se os aprendentes conseguiram adquirir algum conhecimento a partir destas actividades, realizámos uma ficha de trabalho

(Figura 5) em que deveriam de aplicar o vocabulário trabalhado anteriormente. Nesta ficha pretendia-se, no primeiro exercício, que os aprendentes agrupassem numa tabela as palavras do corpo humano nas três diferentes línguas. No segundo exercício tiveram que pintar um pequeno monstro, sendo que as indicações referentes às partes do corpo humano estavam igualmente nas três línguas germânicas.

O passo seguinte para os nossos aprendentes foi elaborar um desenho (Figuras 6/7), no qual criaram o seu próprio monstro e o legendaram com a(s) língua(s) que mais gostaram. Na sua maioria os aprendentes optaram por legendar o seu desenho nas três línguas.





Após todas estas actividades desenvolvidas com os nossos aprendentes, trabalhámos com os uma canção holandesa intitulada “Tsjoe Tsjoe Wa”, que se encontra disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yVSfPoEHhG8>³, a qual todos cantaram acompanhando com gestos.

De forma a conseguirmos que os aprendentes tomassem consciência dos conhecimentos linguísticos e culturais em diferentes línguas, optámos por introduzir, na nossa última aula, uma página do Portfólio⁴ intitulada Intercultural Understanding. O uso deste instrumento traz-nos uma mudança de paradigma, isto é, há uma passagem de um paradigma de ensino a um paradigma de aprendizagem⁵ (cf. Coelho & Campos, 2003).

Através do portfólio, o professor poderá detectar dificuldades existentes no aprendente, podendo desta forma ajudá-lo no seu crescimento intelectual e no seu percurso escolar.

Uma das ideias principais do uso do portfólio é de consciencializar e sensibilizar o aprendente de respeitar e valorizar as diferenças linguísticas e culturais. O portfólio é, assim, algo individual, exclusivo e reflecte o «eu-afectivo» de cada aprendente. Contudo, através do preenchimento da referida página do Portfólio, foi possível aos nossos aprendentes analisar, por eles próprios, o que aprenderam ao longo destas quatro aulas.

As reacções dos nossos aprendentes foram bastante variadas, enquanto que uns prontamente coloriram os seus “Speech Bubbles”, outros apenas coloriram metade ou apenas um canto, uma vez que tinham consciência que ainda precisavam de mais algum tempo para melhorar. De seguida, apresentamos, então, algumas sequências relativas a diálogos que se estabeleceram aquando do preenchimento dessa página do Portfólio:

³ Disponível na Internet em 22 de Janeiro de 2009.

⁴ O portfólio é um instrumento de regulação e de avaliação que visa desenvolver diferentes competências, o que vai implicar na autonomia do aprendente na sua relação com o saber.

⁵ O papel do professor passará a ser de motivador, orientador e consolidador das aprendizagens. O aprendente, por sua vez, passará a ter uma maior responsabilidade na sua aprendizagem. Esta responsabilidade centra-se no facto de ser o próprio aprendente a construir a sua colecção de trabalhos na qual está implícita o seu esforço, o seu progresso e a sua realização em diferentes domínios.

SQ 5

I can name several different languages

81	P	O.K. Now, eu vou-vos dar uma fichinha e esta fichinha vai fazer parte do vosso Portfolio. O Portfolio é o quê? O Portfolio é como se fosse um passaporte de línguas, está bem? Neste Portfolio vai estar tudo o que vocês acham importante de tudo o que fizeram e vão fazer nas aulas de Inglês. Agora vamos ver o que vocês já sabem depois destas três aulas. Vamos ver o que diz em cada <i>bubble</i> e depois conforme se sabem ou não vamos pintar essa bolinha, está bem? (...) "I can name several different languages." Sei dizer várias diferentes línguas. Yes or no?
82	Als	Yes
83	P	Quais?
84	Als	Holandês.
85	P	Dutch.
86	Als	Inglês.
87	P	English.
88	Als	E Alemão.
89	P	German and?
90	Als	Português.
91	P	Portuguese. Colour it!

SQ 7

I know how to greet someone politely in at least two languages

94	P	O.K. "I know how to greet someone politely in at least two languages." Eu sei cumprimentar alguém com educação pelo menos em duas línguas.
95	Als	Sim.
96	P	Sabem dizer Good morning...?
97	Als	Good afternoon. Good evening. Good night. Hello e Goodbye.
98	P	E noutras línguas?
99	Al8	Alemão e em ...
100	Al5	Vaarwell
101	P	Vaarwell. Good Márcia!
102	Al6	Hallo
103	Al11	Alemão. Guten Morgen
104	P	Hallo. Guten Morgen. Good!

SQ 11 – I have learned about some traditional celebrations at home and abroad

140	P	Ao lado diz assim “I have learned about some traditional celebrations at home and abroad.” Significa que vocês aprenderam alguma coisa sobre festas tradicionais de outro país e do nosso.
141	Als	Sim.
142	Al13	Demos no Estudo do Meio aquilo que tem tradições, festas, eles a dançar...
143	Al5	Ah!
144	P	Então vamos pintar.

Podemos, desta forma, concluir que os nossos alunos ficaram bastante entusiasmados com estas quatro aulas sobre as línguas germânicas e no preenchimento da tal página do Portfolio verificámos, para além da existência da competência de intercompreensão, uma interdisciplinaridade com Estudo do Meio, o que surgiu espontaneamente por parte dos nossos aprendentes.

Conclusões

Após a implementação das nossas estratégias na sala de aula, foi-nos possível verificar que os nossos aprendentes desenvolveram um gosto ainda maior em conhecer e descobrir curiosidades sobre outros países que não Portugal. De facto, a necessidade permanente das pessoas interagirem com o Outro, quer a nível pessoal quer a nível profissional, leva-nos à aprendizagem de novas línguas e culturas.

No nosso trabalho constatámos que facilmente podemos sensibilizar para diferentes línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta que estamos a trabalhar com crianças desta faixa etária, é-lhes mais fácil adquirir e compreender outras línguas estrangeiras. Concordamos com Harpaz, quando refere que

“Humans are born with an ability to comprehend and generate all kinds of phonemes, but during childhood (starting from birth, and maybe before) this ability is shaped by experience such that only the phonemes of the native language are easily comprehended and generated. In adults, these abilities are much less plastic, so adult learners of new language find it especially difficult to comprehend and generate the phonemes of the new language that are not used in their native language.”

(Harpaz, 2003:WEB).

Tendo em conta os resultados obtidos no final das nossas aulas (que pudemos verificar com o preenchimento da página do Portfólio), podemos afirmar que as estratégias e os materiais que foram escolhidos por nós foram bem sucedidos. Conseguimos, desta forma, desenvolver de uma forma natural a capacidade de intercompreensão dos nossos aprendentes, isto é, foi-lhes possível desenvolver, apenas em quatro aulas, a sua competência comunicativa intercultural e plurilingue. O facto de ter existido igualmente uma partilha entre eles, no que diz respeito às suas experiências vivenciadas fora do contexto escolar, foi igualmente positivo.

Todo o material foi elaborado e criado sempre com a intenção de manter os nossos aprendentes motivados e que, acima de tudo, lhes trouxesse um maior enriquecimento quer a nível do seu conhecimento intercultural como plurilingue.

Bibliografia

Alves, S. Eu & I – European awareness and intercomprehension: Um desafio Europeu, disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium33/7.pdf> (consultado em 1 de Outubro de 2008).

Andrade, A. & Araújo e Sá, M. (2001). “Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola”. In Inovação, Ano Europeu das Línguas.

Andrade, A. & Sá, C. (2003) Formação de professores (Cadernos Didáticos): A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas: Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. London: Multilingual Matters.

Byram, M. (2001). European language teaching and European citizenship: a special case. National Conference of Lend. Calabria: Universidade de Calabria.

Beacco, J.-C.; Byram, M. (2003) Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation Plurilingue. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coelho, C. & Campos, J. (2003). Como abordar... O Portfolio na sala de aula. Porto: Areal Editores.

Council of Europe (1997). Language Learning for European Citizen: Final Report (1989-96). Strasbourg: Council of Europe.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA.

Cook, V (2001). “Using the first language in the classroom”, In The Canadian Modern Language Review.

Cruz, M. (2005). O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).

Cruz, M. & Cruz, M. (2006). A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso, in Saber (e) Ensinar. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Dubois, J. et al (1994). Dictionnaire de Linguistique. SP: Editora Cultrix.

Globe English Consultants. Glossary of Terms, disponível em http://globeenglishconsultants.com/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=72 (consultado em 6 de Janeiro de 2009).

Harpaz, Y. (?). Myths and misconceptions in cognitive science. Human cognition in the human brain, disponível em <http://human-brain.org/myths.html> (consultado em 26 de Junho de 2008).

Moreira, G. (2002). A dimensão cultural, intercultural e pluricultural de aula de língua estrangeira: relação com a “intercompreensão”. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

Oliveira, L. P. (2000). Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. Linguagem e Ensino. Vol. 3, nº 2.

Strecht-Ribeiro, J. (1998). Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – Razões, Finalidades, Estratégias. Lisboa: Livros Horizonte.

Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mário Cruz

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
da Universidade de Aveiro¹
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mariocruz@me.com

Gorete Ribeiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gogas7719@gmail.com

Resumo

Desde da introdução no ano de 2005 das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico, muito se tem vindo a trabalhar, no sentido de criar mais materiais didácticos e essencialmente em formar cada vez mais os nossos professores de Língua Estrangeira. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à criação duma didáctica de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste artigo, procuraremos discutir métodos e estratégias de ensino mais ligados à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, tendo em atenção que “when learning is active, students do most of the work” (Silberman, 1996).

Palavras-chave

aquisição de línguas estrangeiras, powerteaching, aprendizagem activa

Abstract

Since the introduction of Foreign Languages in primary school in 2005 that much has been done in order to create more educational materials and mainly train our foreign language teachers. However, there is still a long way to go regarding the creation of a teaching of foreign languages in primary school. In this article, we discuss methods and strategies of teaching which are more related to early foreign language learning, bearing in mind that “when learning is active, students do most of the work” (Silberman, 1996).

Keywords

acquisition of foreign languages, powerteaching, active learning

Resumen

Desde la introducción de Lenguas Extranjeras en la escuela primaria en 2005 que se ha hecho mucho a fin de crear materiales educativos y sobre todo formar a nuestros profesores de lenguas extranjeras. Sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer respecto a la creación de una enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria.

En este artículo, hablamos de métodos y estrategias de enseñanza que están más relacionados con principios de aprendizaje de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que that “when learning is active, students do most of the work” (Silberman, 1996).

Palabras clave

adquisición de lenguas extranjeras, powerteaching, el aprendizaje activo

1 Aquisição vs. Aprendizagem de línguas estrangeiras numa idade precoce

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

Segundo Fróis (2002), o ensino de línguas numa idade precoce é o trabalho de iniciação a determinada língua no pré-escolar ou primeiro ciclo do ensino básico. Poderá ainda referir-se ao primeiro contacto com uma língua e sua cultura, através dum processo de impregnação, desencadeando, desta forma, aquisições, isto é, de forma mais natural e espontânea do que numa aprendizagem propriamente dita, num sentido construtivo e programado.

Convém, posto isto, ainda salientar as diferenças, muitas das vezes ténues, entre a sensibilização a uma língua e o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito. Os processos que visam o ensino e aprendizagem são bem estruturados, distinguindo-se claramente as suas diversas fases. A sensibilização a uma língua, por sua vez, passa antes de mais pela motivação e o dar a conhecer da diferença entre línguas, levando os aprendentes a respeitar essa mesma diferença. As metodologias e recursos utilizados deverão ser lúdicos, provocando a sedução das crianças pela língua-alvo e sua cultura. Deste modo, os professores deverão utilizar cantigas, jogos didácticos, vídeos, imagens, entre outros, para possibilitarem um primeiro contacto da criança com uma nova fonia, provocando assim uma aquisição de sonorização específica numa idade precoce.

O trabalho de sensibilização, apesar de não ser fácil de planear, e muito menos de implementar, é muitas vezes pouco visível e, consequentemente, pouco valorizado pela comunidade educativa, em geral, e pelos pais, em particular.

Este trabalho de sensibilização é, por assim dizer, um trabalho escondido, que passa pelo despertar da curiosidade e emoção dos aprendentes para a descoberta de algo novo, do desconhecido. Desta forma, devemos tentar fomentar a criação de laços de afectividade dos nossos alunos pela diferença, pela nova cultura inerente à língua estrangeira, desde muito cedo.

Convém, no entanto, referir que apesar da importância da sensibilização aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, este não é seu único objectivo. Existem variadas competências a desenvolver, que só o serão na sua plenitude, se se optar por uma postura de interdisciplinaridade.

2 A abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento de diferentes competências

Na era da informação em que vivemos, em que o conhecimento de hoje se torna obsoleto amanhã, é fulcral dotar os alunos de competências de auto-actualização. Neste sentido e independentemente da disciplina que se lecciona, todos os profissionais de ensino devem despertar e promover nos seus alunos as competências estratégicas, nomeadamente aquelas que se prendem com o aprender a aprender. Para tal torna-se necessário desenvolver nos aprendentes as competências que lhes permitam descobrir por si só quais as estratégias que mais se adequam à sua aprendizagem e às suas peculiaridades de ser humano. De acordo com as linhas orientadoras patentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, bem como as indicações do programa de Inglês do primeiro ciclo, o professor de uma língua estrangeira com alunos em idade precoce deve planear as suas actividades, por forma a que estas possam ser auto-direccionadas, promovendo, desta forma, a consciência dos alunos para os seus conhecimentos reais. Partindo daqui, os alunos encontrar-se-ão numa posição em que conseguem estabelecer os seus próprios objectivos de aprendizagem, que serão muito mais válidos e reais.

Neste sentido e uma vez que sabemos hoje que o objectivo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, independentemente da faixa etária dos alunos a que se destina, não visa a formação de alunos bilingues, mas sim a promoção de um espírito pluricultural, devemos optar por uma posição conciliadora, no que se refere ao recurso à Língua materna.

Neste sentido, Ribeiro (2006), refere que

“Num estágio inicial da LE o aprendente depende metacognitivamente de uma combinação de elevada CM da LM e de uma elevada consciencialização da LE, uma vez que ainda possui pouca CM da LE. O aprendente não terá noção da necessidade de consciencializar-se dos seus conhecimentos da LM. Essa necessidade terá, muitas vezes, de lhe ser demonstrada.

A CM e a “Consciousness-Raising” referem-se, portanto, a estruturas que se tornam conscientes. Os aprendentes até podiam já ter sido expostos a estas estruturas anteriormente, sem no entanto terem tido consciência de toda a sua dimensão. Uma vez que o aprendente não esteve atento, no sentido de “attention” de Schmidt (1994), esta informação não estava disponível para “intake”. A fim de se consciencializar de uma determinada estrutura, Schmidt (1990) sugere a frequência, a funcionalidade e sobretudo a saliência perceptual, pois esta tem de estar relacionada com o seu equivalente na LM, particularmente quando o aprendente já possui CM desse item na LM (cf. Schmidt 1990:144)” (Ribeiro, 2006: 21/22).

Especialmente tratando-se de alunos em idades do pré-escolar e primeiro ciclo, é de extrema importância que os alunos se consciencializem e sistematizem, antes de mais, os seus conhecimentos na língua materna, uma vez que é aquando da escolarização que todos os seus conhecimentos empíricos são vistos, pela primeira vez, sobre outro prisma.

Sabendo ainda que os conhecimentos e as disciplinas não podem, à semelhança do que acontecia no passado, operar de modo isolado uma das outras, existe hoje, mais do nunca, a necessidade de passar as fronteiras das disciplinas, por forma a obter um espírito que transcenda a divisória estanque das disciplinas, desenvolvendo a interdisciplinariedade. Assim sendo, e como já referimos anteriormente, torna-se, portanto, necessário interligar os novos conhecimentos e o contacto com a nova cultura com aspectos que fazem parte da realidade já conhecida por parte dos aprendentes, podendo, para tal, recorrer-se a análises contrastivas, efectuadas, neste caso na disciplina de Inglês, bem como em áreas curriculares leccionadas pelos professores titulares.

É, portanto, de importância vital fomentar uma articulação sadia entre os conteúdos a abordar, nomeadamente quando se trata de disciplinas que surgiram recentemente, como é o caso do Inglês no primeiro Ciclo, criado no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular. Tendo noção que os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular e os professores titulares do primeiro Ciclo se encontram muitas vezes de costas voltas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento dos seus trabalhos e da planificação das actividades, podemos afirmar que o trabalho dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular é, muitas vezes, pouco valorizado.

Esta é uma situação que terá de ser invertida rapidamente, por forma a otimizar as actividades e sobretudo as aprendizagens dos discentes, em prol do desenvolvimento global dos alunos.

3 Aprendizagem activa e efectiva de línguas

Todos sabemos que as crianças usam todos os seus sentidos para aprender. Vemos que são capazes de questionar tudo o que as rodeia. A sua aprendizagem faz-se ao testar as suas hipóteses e experimentando as situações. Como Superfine (2001:30) refere, as crianças são antes de mais “doers”, pois aprendem fazendo. De facto, elas aprendem línguas porque são movidas pela curiosidade que lhes é inerente e é nessa busca pelo conhecimento que acabam por testar hipóteses para os problemas com que se deparam. Perry (2001) refere-se à curiosidade como “the fuel of development” das crianças. Para este autor, as crianças “explore, question, and wonder, and by doing so, learn. From the moment of birth, likely even before, humans are drawn to new things. When we are curious about something new, we want to explore it. And while exploring we discover. By turning the light switch on and off over and over again, the toddler is learning about cause and effect. By pouring water into a dozen different-shaped containers and on the floor and over clothes, the 4-year-old is learning pre-concepts of mass and volume. A child discovers the sweetness of chocolate, the bitterness of lemon, the heat of the radiator, and the cold of ice (...).”

Como acabámos de ver, neste processo de ensino-aprendizagem, a curiosidade das crianças deve ser saciada através de situações de aprendizagem lúdicas, mas que se baseiem sempre em investigação e resolução de problemas práticos e relacionados com o quotidiano em que as crianças se movem. Na verdade, a aprendizagem de línguas deve ser sempre activa, contemplando actividades que: a) deverão ser centradas no aluno, no seu imaginário e mundo real, partindo sempre da sua biografia linguístico-cultural e das suas vivências pessoais e interesses; b) são sempre multimodais, incluindo dispositivos integradores de experiências com o som, imagem, vídeo e interactivas; c) desenvolvem na criança o gosto e prazer por aprender a aprender línguas; d) deverão promover a interdisciplinaridade, articulando diferentes áreas do saber como o cálculo, o estudo do meio, as artes plásticas, a música, as TIC e a própria língua materna da criança (cf. Superfine, 2001; Cruz & Medeiros, 2006).

Na verdade, se todos estes requisitos forem cumpridos, teremos um ciclo de aprendizagem vicioso, em que se uma criança se mantém curiosa, desenvolverá forçosamente um gosto por explorar e descobrir. Este prazer inerente à descoberta leva à repetição de determinada actividade e a própria repetição levará a um aperfeiçoamento de conhecimentos entretanto adquiridos. Por sua vez, segue-se a confiança em si própria e o desenvolvimento da sua auto-estima que, por sua vez, levarão a criança a actuar novamente tendo por base a sua própria curiosidade e, concomitantemente, a explorar, descobrir e aprender.

A par deste ciclo vicioso de aprendizagem movido pela curiosidade, temos a descoberta partilhada. As crianças gostam de partilhar aquilo que descobrem com o Outro, nomeadamente: os seus professores, colegas de turma, colegas de escola, pais e avós. Sendo seres sociais e gregários por natureza, gostam de aprender conjuntamente e, sobretudo, de receber um reforço positivo pelas suas boas práticas e resultados bem conseguidos. Acima de tudo se os comentários, olhares de admiração e palmas vêm de alguém que elas tanto admiram, como o professor. Este reforço positivo provoca um surto de prazer e de orgulho na criança que a ajudarão em momentos de maior frustração, confusão e dúvida a não perder estribeiras e a confiar mais em si.

Cabe ao professor ter cuidado com as estratégias que mobiliza no processo de ensino-aprendizagem, de forma a maximizar a curiosidade da criança. Em primeiro lugar, deve reconhecer-se que existem diferenças individuais de curiosidade, assim como diferentes ritmos de aprendizagem. Há determinadas crianças que preferem actividades que envolvam o raciocínio e outras que preferem mais o toque, o cheiro, o sabor, entre outras, como forma de aprendizagem.

Em segundo lugar, há que aceitar o erro como forma natural de aprendizagem, pois quando as crianças são movidas pela curiosidade no processo de ensino-aprendizagem, tendem a errar mais na experimentação até chegar a dominar determinada situação problema. O professor deverá gerir bem as situações de erro das crianças, encarando o erro não como falha mas como determinação.

Por último, usar o reforço positivo pois este contribuirá para a criança explorar o mundo que a rodeia. No entanto, deverá sempre gerir de forma eficaz a sala de aula, no que se refere ao seu âmbito eco-comportamental. Esta gestão eficaz da aprendizagem passa por:

fomentar uma organização da sala de aula propícia ao diálogo e ao contacto humano;
estabelecer metas adequadas e realistas;

dar instruções claras, concisas e precisas, olhando os alunos olhos nos olhos;

estabelecer rotinas muito concretas, que permitam premiar os alunos na sua realização efectiva;

encorajar os pais a envolverem-se nas actividades escolares, de forma activa e participativa.

4 O Powerteaching como nova metodologia na aprendizagem de línguas

Já aqui vimos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas deverá ter em conta estratégias mais activas e que potenciem a curiosidade inata às crianças. O ensino de línguas estrangeiras deverá dar oportunidade às crianças de experimentar a oralidade onde os jogos e as actividades lúdicas devem ser privilegiados, pois estes permitem o “relacionamento social regado, a compreensão e a interiorização de certas regras de conduta” e auxilia a coordenação físico-motora e o desenvolvimento do pensamento cognitivo (cf. Nobre, 2001:168).

Como também já vimos, o processo de ensino-aprendizagem deverá ser estruturado de forma a promover o sucesso da criança. É o caso da metodologia Powerteaching que surgiu num movimento de reforma na educação dos Estados Unidos da América em 1999, mais precisamente na Califórnia. Chris Biffle, professor de filosofia em Crafton Hills College, Jay Vanderfin, professor do 3º ano da Mentone Elementary e, ainda, Chris Rekstad, um professor do 4º ano de escolaridade na Valley Elementary, são os seus mentores.

Surgiu pelo facto de que vários professores reconhecerem que os alunos: apresentavam falta de disciplina na sala de aula; não dominavam conceitos básicos relacionados com o seu quotidiano; e, acima de tudo, não resolviam problemas com os quais se deparavam no seu dia-a-dia. Com este tipo de metodologia, os alunos passaram a apresentar uma diferente postura no processo de ensino-aprendizagem:

“our students respond to challenges, enjoy well-designed learning games, and can make, in the proper setting, astonishing educational progress.(...)” (Biffle, 2005).

Este sucesso deve-se a cinco regras consideradas nucleares no processo de ensino-aprendizagem baseado no PowerTeaching. A primeira grande regra é a existência de instruções muito precisas mas também tornadas públicas de forma rápida e com o acompanhamento de gestos intimamente ligados às instruções dadas.

Em segundo lugar, é feita uma avaliação imediata de todas as actividades e tarefas desempenhadas pelos alunos, pois o mérito que lhes é atribuído ajudará nas futuras tarefas a desempenhar. Esta avaliação pode ser feita no quadro recorrendo a smilies ou outras figuras do imaginário infanto-juvenil, ou mesmo com autocolantes que são colados de forma instantânea no caderno dos alunos. Mais ainda, é necessário também que o(s) aluno(s) seja(m) capaz(es) de se auto-avaliar.

Em terceiro lugar, não é só o professor que detém o poder de leccionar e de ensinar ao Outro. Este poder é dividido com o aluno. Sempre que o professor der a liberdade aos alunos para usar este poder, o aluno deverá ensinar ao seu colega do lado ou colegas num grande grupo aquilo que acabou de aprender, fazendo uso da actividade de repetição e interiorizando melhor os conhecimentos. A passagem do poder de ensinar é feita sempre como se de um ritual se tratasse, com expressões como “Now teach your neighbour how to multiply 356 by 8. Teach!” ou “You have now the power to teach... Teach them” e sempre com gestos muito imponentes.

Em quarto lugar, é necessário que os alunos se sintam com prazer em realizar todas as actividades. Portanto, o erro é algo normal e próprio da aprendizagem. Quando um aluno erra, este terá sempre oportunidade de encontrar a resposta certa por auto-descoberta ou recorrendo a outros colega da turma. O seu empenho na actividade é que é devidamente avaliado e encorajado.

Por último, o sorriso é também estratégico, contribuindo para o bem-estar do aluno na sala de aula. Os alunos devem acima de tudo agradecer o professor. Este deve acima de tudo mostrar-lhes o que o faz ficar feliz. Esta é, pois, uma regra nuclear pois se o professor não está feliz com o desempenho dos seus alunos, os alunos não realizaram actividades efectivas e, como tal, a sua avaliação não será também forçosamente positiva, criando-se um ciclo vicioso. A felicidade do professor levará a um reforço positivo para com os alunos que, por sua vez, terão prazer em continuar a fazer melhor e melhor e, sobretudo, a aprender a aprender.

Conclusões

Vivemos numa era de mudanças, não apenas de informação mas sobretudo de uma mudança de perspectiva. A tónica deixou de estar no papel activo do professor para se centrar na forma como se processa a aprendizagem nos diferentes alunos, levando-os a optimizar as suas competências nos diversos domínios, por forma a serem eles a descobrir os seus potenciais.

O nosso papel como professores, apesar de diferente de um passado ainda recente, não deixa de ser menos importante, devendo não ser o de detentor de um saber absoluto, mas sim o de um mediador e orientador. Neste sentido, devemos procurar criar uma relação harmoniosa, fomentando um verdadeiro espírito de interdisciplinidade entre os professores das diversas áreas e um ensino-aprendizagem rotinado mas com espaço para a partilha e diálogo com o Outro, de forma a que se desenvolvam os valores de tolerância e respeito mútuo.

Convém voltar a salientar que não se pretende, numa sociedade que vive sob o signo da pluriculturalidade, criar falantes bilingues. Trata-se sim de formar falantes competentes, sensíveis à diversidade cultural e atentas ao facto de a sua língua materna não ser única, nem mais valorizada do que as outras. Desta forma, os aprendentes não aprendem apenas a aceitar a diferença, nomeadamente linguística e cultural, mas relativizam ainda todos os seus conhecimentos, em particular os da língua materna, consolidando os mesmos e vendo-os sobre outro prisma.

Bibliografia

- Biffle, C. (2005). What is Powerteaching?, <http://homepage.mac.com/chrisbiffle/Personal17.html> (disponível na Internet em 21 de Janeiro de 2009).
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.
- Cruz, M. & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools, *International Journal of the Humanities*, Cambridge: University of Cambridge.
- Fróis, J. (2002). Brinco (com CDRoms), logo aprendo, *Revista Educação e Comunicação*, nº 7, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Ministério da Educação (2005). Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005/6 –Orientações Programáticas (Revisão de APPI).
- Nobre, C. (2002). O jogo no ensino precoce da língua inglesa, *Revista Educação e Comunicação*, nº 7, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 165 - 171.
- Perry, B. (2000). Curiosity: The Fuel of development, <http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/curiosity.htm> (disponível na Internet em 21 de Janeiro de 2009).
- Ribeiro, G. (2006). Consciência Metalinguística: um estudo de caso. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 17-22. (Tese de Mestrado)
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom?, in *Revista Educação e Comunicação*, nº 7, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 27 - 36.

Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal

ANDRADE, Ana Isabel ; MARTINS, Filomena

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro – Portugal

.....

Resumo

A sociedade actual é linguística e culturalmente diversificada pelo que importa, desde cedo, abordar as línguas, integrando a diversidade. Neste texto¹ pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito do projecto europeu *Ja-Ling*, de sensibilização à diversidade linguística, exemplificando formas de gestão da competência plurilingue ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Visa-se contribuir para a construção de uma escola com sentido, pela celebração do diálogo intercultural, onde todos, alunos e professores, possam, em conjunto, envolver-se na construção de sociedades mais solidárias, linguística e culturalmente diversificadas.

Palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística; competência plurilingue; interculturalidade; projecto *Ja-Ling*

.....

Abstract

The present society is linguistically and culturally diversified. Therefore, it is important to implement an early approach to Languages, integrating diversity. This paper aims to present the work developed within the scope of the European project *Ja-Ling* focussed on linguistic diversity awareness. In it we present examples of modes of dealing with the plurilingual competence, in primary education. The objective is to contribute for the construction of a meaningful school, celebrating intercultural dialogue, by means of which teachers and pupils may get involved in the collaborative construction of societies that acknowledge linguistic and cultural diversity and where solidarity is more present.

.....

Introdução

Uma escola com sentido, numa época de incerteza e de mudança, caracterizada pela globalização crescente, pela mundialização da economia, da informação e da cultura, pelas migrações, pela mobilidade (constantemente alargada e facilitada) e pela presença próxima da diversidade linguística, é uma escola onde “aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente”, onde sentido significa “caminho não percorrido mas que se deseja percorrer, portanto, significa projecto, sonho, utopia” (Gadotti, 2003: 13); é uma escola onde a competência do professor não se avalia pela sua capacidade de transmitir conhecimentos, mas pelas “possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (ibidem: 20).

Uma didáctica com sentido preocupa-se com a procura, constantemente renovada, de meios para uma realização efectiva, pessoal e profissional de professores e alunos, que aprendem na e com a escola, de forma a prepará-los para uma participação plena numa sociedade em constante transformação.

Assim, partindo do grande pressuposto de que a sociedade em que vivem e viverão os nossos professores e os nossos alunos é e será linguística e culturalmente diversificada, apresentamos, neste texto, o resultado de um projecto didáctico cuja grande finalidade foi trabalhar a diversidade linguística, nos primeiros anos de escolaridade (Candelier et al, 2003). E este trabalho pedagógico-didáctico realiza-se através do contacto com uma grande variedade de línguas e de actividades que proporciona a construção e desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (cf. Conselho da Europa, 2001).

Concretizando, pretende-se apresentar o trabalho desenvolvido pela equipa portuguesa no âmbito do projecto *Ja-Ling* com a grande finalidade de contribuir para a construção de sociedades mais solidárias, linguística e culturalmente diversificadas, exemplificando formas de gestão da competência plurilingue ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, no caso português. Explicitaremos, numa primeira fase, o sentido educativo da abordagem plural, aqui exemplificada, referindo as suas origens e evolução e evidenciando finalidades e objectivos dessa mesma abordagem; numa segunda fase, faremos a caracterização do contexto em que decorreu o projecto, com uma focalização especial sobre Portugal, apresentando algumas actividades e materiais didácticos, para finalizarmos

¹ Um primeira versão deste texto foi apresentada no *II Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e das Literaturas (SPDLL)*, realizado na Universidade do Algarve em 13-15 de Maio de 2004.

com uma reflexão sobre os resultados do projecto, abrindo perspectivas de trabalho didáctico com a diversidade linguística em contextos escolares e de formação de professores.

1. Ventos e utopias: aprender a ensinar com sentido

Numa época em que se anseia por ventos de mudança capazes de transformar a sociedade e a escola, desadequada das necessidades e interesses de muitos que nela trabalham, torna-se pertinente falar de utopias. Gadotti, num artigo sobre o trabalho pedagógico com sentido, recupera o conceito freiriano de “boniteza”, ou seja, da essencialidade de uma componente estética da formação/educação, como alicerce para mudar a escola transformando-a num lugar outro de onde se pode mudar o mundo, pensando-o de uma forma diferente, pela mudança primeira do próprio acto de ensinar e aprender na escola. Como refere este autor “a beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”, mostrando a importância da capacidade de sonhar, de inventar, de ousar modificar a profissão docente (Gadotti, 2003: 13).

Assim, apesar de um inegável mal-estar e desilusão instalados na classe docente, fruto de decepções, cepticismo e desalento (Hargreaves, 2003), o sonho continua a incentivar novos projectos. E o principal projecto consiste em (re)construir um novo sentido para a nossa profissão que se prenda com a necessária redefinição da escola na sociedade aprendente, dentro de um contexto de formação de professores para o século XXI, com professores do século XX, numa escola que é ainda a escola tal como ela foi concebida e organizada no século XIX.

Assim, perante a velocidade com que a informação e o conhecimento se processam, perante um mundo em constante mudança, o papel da escola e do professor terão necessariamente que mudar para poderem responder aos novos reptos provenientes das transformações profundas que tem sofrido a sociedade e que a tornaram simultaneamente aberta e fechada, pluralmente diversificada e culturalmente monolítica. Numa palavra, o novo professor com que sonhamos será um professor intermulticultural (Cortesão et al, 2002) que se dê conta da heterogeneidade e da diversidade (linguística, cultural, pessoal...), capaz de ser flexível e de responder diferenciadamente às múltiplas situações educativas.

Mas para uma necessária redefinição dos sistemas educativos não podemos esperar inactivos que a mudança venha do próprio sistema, por natureza lento e conservador, pois “a essência da mudança reside nas pessoas. Impulsioná-la obriga a olhar as escolas como “espaços de ser” e não como meros “espaços de fazer” (Caldeira et al, 2004).

Porém, para “fazer” e “ser” carecemos de um projecto, já que a actividade humana é por inerência intencional, ou seja, não se exerce independentemente de um projecto norteador que comungue de uma imprescindível utopia onde resida uma vontade de intervir e transformar para melhorar. Nesta linha de pensamento, esboçámos cinco utopias enquadradoras do projecto *Ja-Ling* e capazes de o substantivar:

Utopia 1 – Construir uma sociedade mais justa para com as identidades e as diversidades, preservando-as, evitando os conflitos, valorizando a intercompreensão (Grin, 2008) ou construindo a identidade relacional (Wolton, 2004) no exercício de uma verdadeira cidadania democrática (Audigier, 2000; Starkey, 2002);

Utopia 2 - Encontrar um outro modelo de escola que leve a uma outra organização social, que responda aos problemas da globalização e da localização e que só pode ser uma escola com sentido “com um sonho na mente”, sonho que tem de passar por construir possibilidades de uma vida melhor (Teodoro, 2003);

Utopia 3 – Formar cidadãos e professores que acreditem na escola e sejam capazes de a mudar, pela (re) descoberta constante de caminhos a percorrer, numa gestão local do currículo, capaz de “produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas” (Teodoro, 2003);

Utopia 4 – Procurar uma didáctica com sentido, capaz de permitir uma realização efectiva, pessoal e profissional, daqueles que agem na escola, preparando-os para uma participação social mais conseguida, porque mais adequada aos sonhos que transportam, e que será, antes de tudo, uma didáctica das línguas que acredite que todos os alunos são capazes de aprender a ler o mundo;

Utopia 5 – Sensibilizar para a diversidade linguística, desde os primeiros anos de escolaridade, fazendo contactar com uma grande variedade de línguas que permitam trabalhar a competência plurilingue e intercultural desde cedo (Conselho da Europa, 2001).

O projecto *Ja-Ling*, que apresentamos nos pontos seguintes, decorreu dos intentos expressos nas quatro primeiras utopias e configurou-se, essencialmente, no quadro da nossa quinta utopia, uma vez que, com as actividades deste mesmo projecto se pretendeu despertar as crianças para a diversidade do mundo, incluindo o mundo das línguas e das culturas, partindo do pressuposto de que, para preservar as línguas e as culturas, é necessário amá-las e para amá-las é necessário conhecê-las.

Mas avançar para uma maior diversificação de línguas a fazer contactar/aprender na escola é um sonho que pressupõe, para além de inegável vontade política, a concretização de esforços de carácter didáctico, material, institucional e formativo, de mudanças de representações relativamente às línguas e à sua aprendizagem. E esta

mudança implica, igualmente, a conjugação de contributos individuais que se articulem em projectos de inovação que iniciem - (pre)anunciem - a mudança.

2. Breve história de uma abordagem plural das línguas

Ja-Ling, “a porta das línguas”, é a abreviatura da expressão *Janua Linguarum Reserata*, título da obra homónima de Comenius, tratando-se, na versão portuguesa, tal como nas outras línguas românicas, de uma expressão plurissignificativa que comporta uma duplicidade referencial adequada aos objectivos do projecto, que, nas palavras do seu coordenador, pretendeu: “servir à mieux entrer dans l’apprentissage des langues, mais aussi apporter une contribution importante à l’Education dans ses diverses dimensions, qui vont de la connaissance du monde d’aujourd’hui au développement de l’aptitude au raisonnement, en passant par l’histoire, la formation à la citoyenneté, la capacité à écouter l’autre” (Candelier, 2003 et al: 13).

Por outras palavras, os pressupostos didácticos que serviram de sustentação teórica ao projecto *Ja-Ling* inscrevem-se no quadro referencial de uma abordagem plural das línguas, “considérant le plurilinguisme comme un atout à développer et souhaitant favoriser la construction d’attitudes favorables par rapport aux langues et par conséquent par rapport aux communautés qui les parlent” (Perregaux, 1995: 128), entendendo esta abordagem como “une démarche pédagogique dans laquelle l’apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire – entre autres buts – pour soutenir la construction d’une compétence plurilingue et pluriculturelle [...] c’est-à-dire pour que l’apprenant puisse s’appuyer sur une aptitude qu’il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d’autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation de compétences intégrées au sein d’une même compétence globale. A l’inverse une approche singulière sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (Candelier et al, 2003 : 19-20).

Enquadrando-se, assim, numa perspectiva generalista de educação em línguas, acredita-se que as abordagens plurais favorecem o desenvolvimento:

- do interesse e curiosidade para com as línguas e as culturas;
- da confiança do aprendente nas suas próprias capacidades;
- de competências de observação/análise de qualquer língua;
- da capacidade de perspectivar e compreender as línguas na complexidade das relações que estabelecem com variações de ordem cultural (Candelier, 2004).

Inserem-se, nesta abordagem plural das línguas, abordagens didácticas como a pedagogia integrada das línguas (Roulet, 1980; Bourguignon e Candelier, 1998; Hufeisen e Neuner 2003; Castelloti 2001), a intercompreensão entre línguas da mesma família e/ou de famílias linguísticas diferentes (Capucho, Martins, Degache e Tost, 2007; Andrade e Araújo e Sá, 2008; Blanche-Benveniste e Valli, 1997; Dabène, 1996; Degache e Masperi, 1998; Grin, 2008) e a sensibilização à diversidade linguística (*éveil aux langues*). Esta última corrente didáctica teve o seu início nos anos 80, com a abordagem *Language Awareness*, em torno de Eric Hawkins, na Grã-Bretanha, defendendo o tratamento da linguagem como uma “matéria ponte” a trabalhar nas diferentes áreas disciplinares e associada a objectivos de índole intercultural. O trabalho didáctico com as línguas assenta, assim, nesta perspectiva, na diversidade das línguas, encarando-as como objectos de descoberta, de reflexão, como base de construção de uma cultura linguística mais rica, mais aberta, capaz de sustentar o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos: “language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (NCLE, 1985).

Nos anos 90, surgiu na Suíça francófona o projecto EOLE (*Eveil au langage et ouverture aux langues*), coordenado por C. Perregaux, e que propôs uma abertura à diversidade linguística e cultural, em particular às línguas dos outros cantões suíços e às línguas dos imigrantes, através do desenvolvimento de uma cultura plurilingue, questionando o ensino tradicional de línguas de tipo aditivo, fechado no sistema a fazer aprender e sem se preocupar com a diversidade da própria aula. Nesta linha, são de referir, igualmente, os trabalhos da Pädagogische Hochschule de Friburgo, com I. Oomen-Welke, os quais partem do estudo das representações das crianças sobre a linguagem para uma reflexão sobre esta e sobre a diversidade linguística, incluindo as línguas minoritárias presentes na sala de aula.

No final dos anos 90, coordenado por M. Candelier, surgiu o Projecto Eulang (Socrates-Língua), que trabalhou com mais de uma centena de línguas, de diferentes estatutos, produzindo e experimentando suportes didácticos para crianças dos primeiros anos de escolaridade, avaliando capacidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos pelas actividades do projecto.

Mais recentemente, e em parte graças aos trabalhos do Conselho da Europa como o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001), o *Portfolio Europeu das Línguas* (2001) e o *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2003), têm-se desenvolvido novos estudos e projectos sobre uma didáctica integrada das línguas, dentro de um novo paradigma que concebe globalmente a educação em línguas e a formação de professores (cf. projectos Galatea, Galanet, Galapro, ILTE, Eulang, You and I).

O projecto *Ja-Ling* surge, neste contexto, na sequência do trabalho do ECML (*European Centre for Modern Languages*), coordenado por M. Candelier, denominado DifCurEv (*Diffusion Curriculaire de l’Eveil aux*

Langues), e da iniciativa de vários investigadores, com experiência em projectos anteriores, preocupados com um ensino mais diversificado e integrado das línguas, a partir dos primeiros anos de escolaridade, dentro de uma dimensão intercultural da educação em línguas, capaz de permitir a construção de sociedades mais solidárias e pluralistas, para compreender, amar e preservar a diversidade.

3. *Ja-Ling*: finalidades e objectivos

Em termos globais, podemos dizer que o projecto *Ja-Ling* perseguiu uma grande finalidade de tipo educativo, mais geral, e objectivos, mais específicos, que dividimos em duas grandes categorias: objectivos pedagógico-didáticos e objectivos instrumentais e políticos.

O projecto *Ja-Ling* teve, assim, como finalidade, contribuir para a construção de sociedades mais solidárias, linguística e culturalmente diversificadas, onde as línguas fôssem valorizadas no desenvolvimento dos sujeitos, das comunidades e das suas relações. Esta finalidade educativa pressupunha a consecução dos seguintes objectivos:

- desenvolver representações e atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural e motivar para a aprendizagem de línguas;
- desenvolver capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras da aprendizagem de línguas, incluindo a língua materna;
- desenvolver uma cultura linguística, entendida como um conjunto de referências possibilitadoras da compreensão de um mundo multilingue e multicultural.

Estes objectivos cruzaram-se com outros objectivos, mais instrumentais e políticos, que procuraram ter em conta o próprio desenvolvimento e monitorização do projecto:

- difundir uma abordagem plural das línguas no currículo escolar de diferentes países europeus;
- experimentar a abordagem em contextos reais de ensino/aprendizagem;
- adaptar, produzir, implementar e validar materiais didáticos;
- elaborar e testar instrumentos de avaliação diversificados e adequados aos diferentes intervenientes e situações educativas;
- sensibilizar e formar professores capazes de promover a sensibilização à diversidade linguística nos contextos em que intervêm.

Vejamos alguns dados referentes às equipas (países, escolas e turmas) que participaram na concepção e implementação deste projecto, para melhor compreensão dos seus pressupostos, finalidades e objectivos.

4. Equipas e dados recolhidos

Na sequência de um trabalho pedagógico-didático, desenvolvido em vários países europeus, sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural no currículo escolar, constituiu-se, assim, em 2001, uma rede de países e equipas interessadas em levar mais longe esta abordagem, nomeadamente pela sua experimentação em contextos reais de ensino/aprendizagem e de formação de professores. De uma forma abreviada, podemos dizer que as equipas do projecto *Janua Linguarum*, organizadas em redes, desenvolveram actividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural relativas a:

- formação de professores;
- produção, adaptação e experimentação de materiais didáticos;
- elaboração e adaptação de instrumentos de avaliação;
- aplicação de instrumentos comuns de avaliação para recolha e tratamento de dados provenientes de diferentes actores educativos (diários de bordo de professores para identificação das representações sobre o valor educativo dos materiais; inquérito por questionário aos professores-experimentadores para avaliação dos materiais e da abordagem proposta; inquérito por entrevista e questionário às crianças para levantamento das suas representações sobre as línguas e a linguagem verbal; inquérito por questionário às crianças envolvidas para avaliação das actividades realizadas; inquérito por questionário aos pais para identificação da percepção sobre o valor educativo das actividades realizadas; videogravação e/ou observação de aulas com transcrição de excertos significativos, de acordo com uma grelha de categorias pré-definidas).

Em termos gerais, constatamos que os 10 países europeus participantes (Alemanha, Áustria, Eslovénia, Espanha - Catalunha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Polónia e Portugal) envolveram 190 escolas, sendo 187 públicas e 3 privadas, situando-se estas apenas na Catalunha (Espanha). Apesar da localização geográfica das escolas ser variável, notou-se uma clara predominância das escolas de centro urbano, já que só 18% das escolas se pôde considerar rural, contra 62% das escolas participantes situadas claramente no centro das cidades.

As escolas envolvidas apresentam-se diferentes relativamente ao número de turmas e alunos por ano de escolaridade, sendo a média de 2 turmas por ano de escolaridade, turmas que variam entre os 5 e 20/25 alunos.

Mas as escolas envolvidas apresentam-se sobretudo diferentes no que diz respeito ao multilinguismo e multiculturalismo, sendo de destacar as escolas situadas na Alemanha e na Áustria, pela grande percentagem de crianças alófonas, podendo chegar aos 30%. De notar que, no outro extremo, encontramos escolas quase

monolíngues, sobretudo em países periféricos como a Finlândia, a Hungria ou Portugal, onde a percentagem de crianças alófonas variou entre os 0 e 1%.

Sobre as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas em que se desenvolveu o projecto, verificamos que são as grandes línguas europeias que surgem no currículo escolar, ocupando um lugar de destaque o inglês, com expressão em praticamente todas as escolas, logo seguido do francês e do alemão, o que nos remete para uma preocupação quase exclusiva com as grandes línguas em detrimento das línguas minoritárias ou de menor prestígio internacional.

O projecto *Ja-Ling* conseguiu envolver 735 turmas, num total de 15116 alunos, de diferentes graus de ensino, mas com forte incidência em turmas do 3º, 4ª e 5º anos de escolaridade, isto é na fase final do 1º ciclo da escolaridade básica.

De igual modo variável foi o número de sessões implementadas nas diferentes escolas, podendo ir de 3 a 22 sessões na mesma turma, com uma duração igualmente variável, com um mínimo de 15 minutos e um máximo de 120 minutos.

Relativamente ao tipo de professores, podemos afirmar que a abordagem conquistou os professores generalistas, constituindo estes 92.9% da nossa amostra, contra 6.5% de especialistas em ensino de línguas e 0.6% especialistas em ensino de outras matérias.

Sobre o desenvolvimento do projecto *Ja-Ling* em Portugal, podemos afirmar que a nossa amostra comunga das características da amostra global. Participaram 5 escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2 escolas em centro urbano; 2 escolas em periferia urbana; 1 escola em meio rural) e foram abrangidos 7 turmas, 140 alunos (entre os 6 e os 11 anos) e 9 professores.

De salientar a participação de professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico e de professores especialistas de línguas, estes quase todos em situação de formação inicial (3 em 4 eram estagiários da Licenciatura em Ensino de Português/Francês, preocupados em dar resposta aos novos desafios da sociedade portuguesa, a viver recentemente situações de pluralismo linguístico e cultural, sob o efeito de uma imigração recente que domina línguas afastadas do português (www.sef.pt sobre regularização da situação dos imigrantes da Europa de Leste). Nesta breve apresentação das actividades desenvolvidas pela equipa portuguesa, importa igualmente dizer que o terreno educativo estava de alguma forma preparado pelo lugar concedido à sensibilização à diversidade linguística e cultural pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001), onde se defende o trabalho com a diversidade como preparatório do desenvolvimento de uma competência comunicativa integrando diferentes linguagens. A este facto, podemos ainda, em nossa opinião, acrescentar as iniciativas do Ministério da Educação, no quadro do projecto de gestão flexível do currículo (Roldão, 1999), tal como a publicação de materiais, defendendo uma educação intercultural (Cardoso, 1998).

Mas para melhor compreensão do modo como o projecto foi implementado em contexto real de ensino/aprendizagem, vejamos algumas características das actividades e materiais concebidos e implementados.

5. Actividades e materiais

Se quisermos evidenciar a principal característica dos materiais e das actividades do projecto *Ja-Ling*, podemos dizer que ela reside na introdução de diferentes línguas e culturas, pela descoberta das suas semelhanças, das suas diferenças e das pontes de passagem de umas para outras, numa vontade de fazer reflectir sobre a variedade linguística e cultural de modo positivo pelo desenvolvimento da capacidade de lidar com o Outro. Mais ainda, esta vontade traduz-se numa preocupação pela diversificação das actividades didácticas, concretizadas em diferentes suportes (orais, scripto-visuais, interactivos, em suporte papel e/ou informático) e apelando a línguas de diferentes famílias linguísticas e contextos geográficos, numa preocupação em fazer contactar e explorar ambientes linguístico-culturais próximos e afastados (Candelier et al, 2003).

Os materiais foram ainda partilhados pelas diferentes equipas, tendo sido feitas algumas adaptações a outros contextos escolares, linguístico-culturais e geográficos.

No caso da equipa portuguesa, os materiais e as actividades desenvolvidos, adaptações ou criações mais originais, foram sempre produzidos no quadro de situações de formação de professores, sobretudo, no quadro de situações de formação inicial de futuros professores generalistas do 1º CEB, em ano de Prática Pedagógica ou no ano imediatamente anterior. Esses materiais foram quase todos experimentados em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (em sessões que variaram entre 3 e 6 com uma duração de 15 a 90 minutos, com predomínio das de 90 minutos), antes de adquirirem o seu formato mais definitivo.

A título de exemplo, apresentamos aqui as diferentes fases do material didáctico construído para a realização de sessões sobre as línguas românicas e destinado a crianças dos 3º ou 4º anos de escolaridade, com a grande finalidade de consciencializar para a possibilidade de intercompreensão entre os diferentes locutores de línguas românicas.

Este suporte didáctico, intitulado “Conhecer a língua, conhecer novos mundos... o mundo romanófono” (<http://jaling.ecml.at>), pretende promover a disponibilidade para outras línguas e culturas, através da reflexão metalinguística sobre o funcionamento de línguas da mesma origem, evidenciando as suas semelhanças e

diferenças ao nível da grafia, das sonoridades e da organização morfo-sintáctica. Apela-se à descoberta do sentido de enunciados em línguas da mesma família do português pelo trabalho com palavras opacas e/ou transparentes, valorizando o repertório linguístico-comunicativo do aluno com base no sentimento de pertença a uma família linguística e na auto-confiança nas suas capacidades linguísticas pelo auto-reconhecimento como locutor de uma língua românica.

Este suporte didáctico divide-se em sete sequências, concebidas para cerca de 180 minutos e organizadas do modo seguinte:

- leitura de uma história de um menino chamado Pedro – “Os traquinas – as grandes aventuras no 4º ano”, que não aceita colegas oriundos de outros países e dominando outras línguas, o que leva os seus companheiros a proporem um conjunto de brincadeiras, destinadas a provar que o entendimento e a intercompreensão são possíveis;
- audição de três canções diferentes em francês, italiano e espanhol, numa actividade intitulada “Canta comigo” e que implica a identificação das línguas das canções, a escolha justificada de um título para cada uma delas e a entoação das mesmas;
- descoberta de palavras correspondentes em português, espanhol, francês e italiano, através do preenchimento de um quadro - “Encontra uma palavra igual a mim”, num estabelecimento de pontes entre línguas com um fundo lexical comum;
- ordenação dos elementos de uma frase em francês e sua tradução individual, seguida da identificação da língua com justificação oral pelos alunos para confronto dos seus raciocínios linguísticos, correcção e reflexão sobre características das línguas em confronto, o português e o francês, num exercício intitulado “Relaciona a frase com a imagem”;
- ordenação das instruções da receita da “Mousse de chocolate”, instruções dadas em francês, espanhol, italiano e romeno, para mobilização de estratégias de acesso ao sentido, numa actividade de compreensão escrita;
- realização de um “Dominó doce” para fortalecimento do sentimento de auto-confiança no contacto com línguas estrangeiras e preenchimento de uma tabela de descobertas de palavras em outras línguas;
- redacção do final da história, como modo de avaliação do resultado das actividades realizadas, observando-se igualmente o desenvolvimento de atitudes de respeito e curiosidade pela diverso cultural e linguístico.

De notar ainda que todas estas actividades foram registadas num “Caderno Diário das Línguas”, onde os alunos, individualmente, fizeram uma apreciação do interesse das actividades propostas, dando sugestões para desenvolvimentos futuros. Esperou-se, desta forma, que as apreciações e sugestões dos próprios alunos pudessem contagiar os professores que não foram, através de uma formação específica, sensibilizados para a integração e exploração da diversidade linguística no currículo dos primeiros anos de escolaridade.

6. Dos resultados às conclusões

Não podendo entrar, no quadro deste texto, em análises mais profundas dos dados recolhidos, sob forma de balanço do trabalho desenvolvido no âmbito do projecto *Ja-Ling*, podemos afirmar que ele nos fez avançar no sentido de uma melhor integração da diversidade linguística e cultural nas diferentes áreas curriculares que os sistemas educativos têm vindo a valorizar. Na sequência desse mesmo trabalho, levantamos aqui um conjunto de desafios que a educação em línguas não nos parece poder deixar de perseguir:

- insistir num trabalho didáctico de intervenção e de formação capaz de vencer diferentes autoridades educativas a tomar medidas mais concretas para generalização e avaliação do valor educativo de um trabalho com e sobre a diversidade linguística e cultural;
- estender o trabalho de sensibilização à diversidade linguística e cultural a contextos ainda não marcados pela presença de locutores alófonos, insistindo na importância da (re)descoberta da singularidade plural de cada indivíduo;
- desenvolver programas de formação inicial e contínua de professores e educadores mais consistentes de modo a torná-los mais capazes de explorarem educativamente a diversidade dos seus próprios contextos de actuação;
- continuar a apoiar os educadores e professores que tendo evidenciado mudanças nas suas representações sobre a importância das línguas e culturas (integração de crianças alófonas, consciencialização e valorização do Outro como interlocutor diferente) se encontram muitas vezes isolados pedagogicamente;
- reflectir de modo mais aprofundado sobre a importância da abordagem em termos do desenvolvimento de capacidades metalinguísticas de observação e de produção da linguagem verbal, construindo materiais mais adaptados a esta aposta educativa, experimentando-os e avaliando melhor os seus efeitos sobre o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais global, mas obrigatoriamente plural;
- insistir no envolvimento dos pais e encarregados de educação como educadores privilegiados no sentido do aproveitamento das situações de contacto com a diversidade pelo reforço da disponibilidade e esforço dos seus educandos na tentativa de compreensão de enunciados orais e/ou escritos em outras línguas.

Na generalidade, a análise que realizámos dos dados recolhidos mostrou-nos que os professores, que conseguimos envolver na concepção, experimentação e avaliação dos nossos materiais e actividades, reconhecem a importância

de uma formação na área das línguas estrangeiras afirmando que ela é indispensável mesmo no caso dos professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico ou dos educadores de infância (Candelier et al, 2003). Mas esta formação não pode esquecer o desenvolvimento da capacidade de adaptação e de concepção de novos materiais e formas de actuar nas situações educativas próprias aos professores e educadores, já que são eles os grandes responsáveis pelos contextos em que actuam.

Para terminar, resta-nos reafirmar que a diversidade linguística e cultural encarada de modo positivo nas situações educativas continua a estar dependente de um investimento sistemático e sério na formação de professores e educadores em modalidades que os envolvam como co-autores dessa mesma formação e por referência ao desenvolvimento linguístico-comunicativo, pessoal e social dos seus alunos, desenvolvimento este que importa igualmente objectivar e analisar com os próprios educadores.

Este texto pretende tão só mostrar, ainda que de modo abreviado, como projectos de sensibilização à diversidade linguística, como o projecto *Ja-Ling*, podem contribuir para a construção de uma escola com sentido, onde a “boniteza de um sonho” se viva diariamente pela celebração do diálogo intercultural, onde todos, alunos e professores, possam, em conjunto conhecer e integrar a diversidade, co-construindo um mundo mais justo e culturalmente diversificado.

Bibliografia

- Andrade, A.I. e Araújo e Sá, M.H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement. V. Conti et F. Grin (dir). *S' Entendre entre Langues Voisines : vers l'Intercompréhension*. Genève : Editions Médecine et Hygiène – Georg.
- Araújo, M., Lourenço, M.I., Oliveira, T. e Rodrigues, V. (2002). *Conhecer a Língua, Conhecer Novos Mundos...o Mundo Romanófono! A Intercompreensão na Sensibilização às Línguas Românicas no 1º Ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Monografia de Seminário de 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo.
- Audigier, F.(2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. *Project "Education for Democratic Citizenship"*, Strasbourg, Conseil de L'Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23.
- Beacco, J.C. e Byram, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Blanche-Benveniste, C. e Valli, A. (dir) (1997). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*. N° spécial. Paris: Hachette.
- Bourguignon, Ch. e Candelier, M. (1998). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. *Les Langues Modernes*, 82.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. e Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Porto: ACIME. Lisboa: Ministério da Educação.
- Candelier, M. (2003). L'intérêt de l'éveil aux langues et ses effets. In C. Blondin e Mattar, C. (eds), *S'Ouvrir aux Langues et aux Cultures grâce à l'Éveil aux Langues*. Université de Liège: SPE.
- Candelier, M. (dir), Andrade, A.I., Bernaus, M., Kercran. M., Martins, F., Murkowoska, A., Noguero, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V. e Zielinska, J. (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2004). *A travers les Langues et les Cultures – Elaboration d'un Référentiel de Compétences pour les Approches Plurilingues et Pluriculturelles*. www.ecml.at (descriptivo do projecto ALC).
- Capucho, F., Martins, A., Degache, C. e Tost, M. (org) (2007). *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Castelloti, V. (2001). *La Langue Maternelle en Classe de Langue Étrangère*. Paris: CLE International.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA.
- Conselho da Europa (2002), *Portfolio Europeu das Línguas: Educação Básica (10-15)*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Cortesão, L., Sá Costa, A., Rodrigues, L. e Trindade, R. (2002). Mergulhando no arco-íris sócio-cultural. Contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal. *Investigar em Educação. Revista da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol.1, nº 1.
- Dabene, L. (dir) (1996). Comprendre les langues voisines. *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 104.
- Degache, C. e Masperi, M. (1998). La compréhension plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In J. Billiez, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- Gadotti, M. (2003). Boniteza de um Sonho – Ensinar-e-aprender com sentido. *Revista Lusófona de Educação*, 2003-02.
- Grin, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension ? V. Conti et F. Grin (dir). *S' Entendre entre Langues voisines : vers l'Intercompréhension*, Genève, Editions Médecine et Hygiène – Georg, pp 17-30.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hufeisen, B. e Neuner, G (ed) (2003). *Synergy in the Learning of Subsequent Languages*. Strasbourg: Edições do Conselho da Europa.
- NCLE. (1985). *Language Awareness*. CILT.
- Perregaux, Ch. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11.
- Roldão, M. C. (1999) *Gestão do Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Ministério da Educação/DEB.
- Roulet, E. (1980). *Langue Maternelle et Langues Secondes: vers une Pédagogie Intégrée*. Paris: Hatier/CREDIF
- Satrkey, H. (2002). Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme. *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue*, Strasbourg, Conseil de L'Europe.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto: Edições Afrontamento.

Wolton, D. (2003-2004). *A outra Globalização*. Alés: Difel.

Edu-LE: English teaching in Madeira (students from 3 to 12 years old)

Carla Ferreira

Coordenadora do Projecto Edu-LE
carla.i.ferreira@madeiraedu.pt

Paula Freitas

Assessor do Projecto Edu-LE no 2º Ciclo do Ensino Básico
paulafreitas@netmadeira.com

Renato Carvalho

Assessor do Projecto Edu-LE para as TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico
renato.a.carvalho@madeira-edu.pt

Abstract

Teaching a Foreign Language in the 1st Cycle (6 to 10) is a fact in Madeira for thirteen years now. All 1st Cycle students have one hour of English in the curricular time and two hours of English as an Extra-curricular activity. Pre-School students (3 to 5) also have English, though optional, for an hour or two half-hour periods. Edu-LE, the project in charge, promotes in-service teacher training, and develops and assesses the Portfolio's methodology in 1st and 2nd Cycles, articulating methodologies amongst Cycles. Edu-LE's teachers work in teams through computer technology (web2.0 tools) and e-portfolios. In addition, this project sponsors several subprojects.

Keywords

portfolio, innovative initiatives, early foreign language teaching

Abstract

O ensino da língua estrangeira no 1º Ciclo (6 a 10) é uma realidade na Madeira já há treze anos. Todos os alunos do 1º Ciclo têm uma hora de Inglês no currículo e duas horas de Inglês como uma actividade extra-curricular. Alunos do pré-escolas (3 a 5) têm também Inglês, embora seja opcional e tendo a duração de meia hora, uma hora ou dois períodos lectivos. O Edu-LE, o projeto em causa, promove a formação de professores em serviço, e desenvolve e avalia a metodologias do portfolio nos 1º e 2º Ciclos, articulando metodologias entre os ciclos. Os professores do Edu-LE trabalham em equipa através da tecnologia informática (ferramentas web 2.0) e de e-portfólios. Além disso, o projecto patrocina vários subprojectos.

Palavras-chave

portefólio, iniciativas inovadoras, ensino precoce de línguas estrangeiras

Introduction

Teaching a Foreign Language in the 1st Cycle (6 to 10 years old) is nowadays a fact in the mainland. However, in the Autonomous Region of Madeira (RAM – Região Autónoma da Madeira) it has been a reality for some time now, so we thought that it would be important to share what has been happening. The teaching/ learning process of a Foreign Language in the 1st cycle, namely English, has a common background with the creation of E.T.I.'s (Escolas a Tempo Inteiro - full time schools) in RAM. The ETI's were born circa thirteen years ago as a means to provide less resourceful children with the access to different areas and activities, such as Arts, Music and Drama, Sports, ICT, and obviously, to a foreign language, promoting above all equality to everyone in education. Through time, these extracurricular activities have been adapted to each new school reality and context, in an attempt to reach each school's specific needs and social context. However, some areas have been a constant in Madeiran schools, specifically English.

Such reality was perceived by the Regional Board of Education and Culture of Madeira (SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura). This led to the creation of a team in 2002, the Pedagogical Intervention Project to the learning and teaching of foreign languages – 1st Cycle, which was under D.R.E.'s (Direcção Regional de Educação) responsibility.

The project in question aimed to support those teachers teaching a Foreign Language in the 1st Cycle. These teachers owned different academic backgrounds and needed a specific input as well as to create a common working guideline among RAM's schools (it is important to stress out that not all Madeiran schools were part of the project due to the fact that not all were full time schools).

We need now to remind you that until this moment we have been talking about teaching English in the 1st Cycle in all school years, but only as an Extracurricular Area. That is, it is a students' choice, neither compulsory nor present in all of the Madeiran 1st Cycle schools, once not all schools worked full time. This situation implied a growing heterogeneity by the time students reached the 2nd Cycle (10 to 12 years old). The team's role was a determining factor for the actual success of the teaching and learning process of English as a Foreign Language in Madeira, once it sought to resolve some handicaps in terms of teachers' initial training. At the same time the team defined action rules and methodologies, in an attempt to assemble the existing diversity in regional schools. As a result, in 2005 it was settled by DRE's official document (Despacho n.º 108/2005) that all 1st Cycle schools should start to provide one hour of English as a Foreign Language to all students of all school years (1st to 4th grade). Furthermore, full time schools (ETI's) should also provide their students with one to two hours of English as an Extracurricular activity, according to each school's supply capacity (at the present time, 97% of the Madeiran 1st Cycle schools are full time schools). The same document refers that English in Preschool (3 to 5) should be maintained optional, taught once a week, for an hour, two half-hour periods or a 45 minutes moment.

The official document brought, at the same time, changes to the team's structure, with the addition of a kindergarten teacher. At this time the project changes its name to Projecto Edu-LE (Educar – Línguas Estrangeiras).

Simultaneously, the Madeiran 1st Cycle English teacher's profile was defined: preferably he/she should be a 1st Cycle teacher with a major in Portuguese and English.

At the present time the Edu-LE's team includes a team coordinator and four assessors: two supporting the teaching in 1st Cycle (one of them mainly working in the articulation of teaching English through ICT and other ICT projects), one supporting the teaching in Preschool and another one developing the portfolio's methodology in 2nd Cycle English teaching and pedagogically linking 1st and 2nd Cycle. Edu-LE's universe is of nearly one hundred and forty 1st Cycle teachers (one hundred and thirty public and private 1st Cycle schools with nearly one hundred and six of those schools including the teaching of an FL in Preschool as well), twenty-three Preschool teachers (twenty Preschools public and private), twenty-seven 2nd Cycle teachers (over forty classes and thirteen schools) and also two 3rd Cycle teachers with four 3rd Cycle classes (7th grade).

Edu-LE's main purposes are to guide and assess the approaches of teaching an FL in Preschool; to guide, assess and evaluate an FL1 in 1st Cycle; to develop pedagogical guidelines to teach an FL in both Pre-school and 1st Cycle; to promote in-service teacher training; to encourage the use of a folder in FL teaching in Pre-school; to develop and assess the Portfolio's methodology in both 1st and 2nd Cycles and to articulate methodologies amongst 1st and 2nd Cycles, creating already a link to 3rd Cycle as well. In-service continuous teacher training; school visits and diverse workshops are Edu-LE's methodology of mediation and on the field of action.

Edu-LE's guidelines are to promote meaningful, diverse, active, socializing and integrated learning as recommended in the Portuguese Preschool Guidelines and the 1st Cycle Curriculum; to develop linguistic, cultural, social, intercultural, affective and psycho-pedagogical dimensions; to support cross-curricular teaching; to increase pedagogical differentiation; to apply portfolio's methodology (1st, 2nd and 3rd Cycle) and to uphold motivating and pedagogical activities capable of potentiating the development of different Intelligences².

1 FL in this context will refer only to Foreign Language - English

2 Multiple Intelligences theory by Howard Gardner.

In order to put all of these guidelines and purposes into action, teachers develop didactic and diverse activities adequate to their school's own context and content (FL), supported by pedagogical and various strategies like: singing, dancing, drama, games, stories, writing, reading, retelling, arts and crafts, etc. Everything is orchestrated through the adequacy of provided guidelines with "Minimum English Contents for 1st Cycle" (RAM's own document), the use of Portfolio's methodology and assessed in their end of school year ERA's (English Report in Action).

One of the things which better characterizes the teaching/learning of English as an FL in 1st Cycle in Madeira is the use of a Portfolio as the teacher and student's main assessment tool. Edu-LE's Portfolio was initially divided into 3 sections: Biography (where the student should see a reflection of his/her life, preferences and personal growth); Linguistic Passport (it gathers information on the student's knowledge of the language, self-assessment grids and other documents related to the students' learning goals) and Dossier (a collection of works gathered by the student, according to the student's personal choices and/or a student's selection of meaningful elements of the student's own learning process). Nowadays, teachers can also consider including a 4th section: Notebook (where students, mainly 3rd and 4th graders can create routines and gather information perceived throughout the classes). This Portfolio's characteristics take into consideration the Documentation, Process and Showcase Portfolios as well as the ELP (European Language Portfolio). It pursues the development of metacognitive processes and implements the European Framework Reference for Languages guidelines. Edu-LE's Portfolio is considered the main assessment tool (in 1st Cycle) and a diagnosis instrument: it develops management, research and record techniques; promotes self-assessment techniques; reflects the student's linguistic and learning process and differentiates teaching methodologies.

Because the schools community is also of the most importance, Edu-LE's team visits schools (knowing one's place of work is a good mirror of one's strengths and weaknesses), meets with teachers, head-teachers, talks with students, participates in school activities (celebrations, exhibits, etc.) and, when necessary, gathers with parents.

In order to promote all these methodologies and a cooperative and collaborative approach amongst all Edu-LE's teachers, this project sponsors some sub-projects: S.E.T.E.; S.E.E.; T.E.A., eT.E.A.M and E.T.C.. Other projects such as: P.E.L.; ePortfolio, Peek-a-Boo and 2nd P.E.E.K.

had also its genesis with Edu-LE. These projects intend to develop the study and improvement of the teaching and learning of English as an FL in Madeira, promoting the success of our students and a better preparation of all our teachers.

Edu-LE's subprojects

S.E.T.E. workshops (Sharing Experiences to Teach English) – these workshops are developed by a group of six Edu-LE's teachers, which have a reduction of five hours in their schedule, in order to organise ideas, strategies and activities that they have already put into action. Once organised, they prepare a workshop to share these ideas with other colleagues. The SETE workshops are quite practical and intend to promote cooperation and collaboration amongst teachers by developing activities/strategies to teach an FL in Pre-school; specific dynamics and didactics of an FL in 1st Cycle and an FL as cross-curricular and across the curriculum element for the student's holistic growth.

S.E.E. workshops (Sharing European Experiences) – these workshops are promoted with Edu-LE's help, by Edu-LE teachers that have participated in European Courses and that can in these workshops share some of their experiences and learning.

T.E.A. workshops (Teachers Exchanging Approaches) - these workshops are promoted with Edu-LE's help, by Edu-LE teachers that have a Masters or post-graduation course in FL-related areas and wish to share their achievements with other colleagues.

eT.E.A.M. (electronic-Teaching English As Magic) – groups of Edu-LE's teachers (2 to 5 teachers) from different private or public schools and, sometimes, different regions sharing experiences, strategies, materials and promoting the exchange of materials and messages amongst their students. All these experiences are reflected in the eTEAM blog. All groups have blogs where they can share their experiences and challenge other colleagues to join them or experience their strategies.

E.T.C. (English Teachers Community) – an online community of all Edu-LE's teachers teaching in 1st Cycle in RAM. The community promotes the creation of a common identity and a true sense of belonging and sharing of information and strategies/activities.

Other Edu-LE's subprojects:

P.E.L. (Portefólio Europeu de Línguas or EPL) – three Madeiran teachers in three different schools are participating in this national project of implementing a common working tool in 1st Cycle;

ePortfolio – an experience to develop an electronic-portfolio in 1st Cycle schools with eleven Edu-LE's English teachers (eleven 4th grade classes), a 2nd Cycle English teacher and a 6th grade English class – creating a cooperative and collaborative community of teachers and students.

This subproject is a result of Edu-LE's wish to put Madeira's Education ahead of the latest methodologies. Thereby, the project has been implementing the portfolio methodology in the different cycles of the compulsory education.

Acquired throughout the many years of the Project's experience, this knowledge resulted in varied worldwide attempts to spread and generalise the use of many tools which are based on WEB 2.0., and on the assumption that, by 2010, every European citizen should own an e-portfolio (the Lisbon Strategy forecasts that, in the short term, European citizens will need to develop their own e-portfolio as a working/professional tool).

The Portuguese Government created a Technological Plan, with the intent of providing all citizens with ICT technology. One of its programs, "Ligar Portugal", intends to reach the "generalization of the senior student's electronic individual dossier (portfolio). In this document the student will record all his/her more relevant works, proof of relevant practice which were acquired in different domains (artistic, scientific, technological, sportive, among others), and will show the effective use of ICT in the different school subjects".

In this context, it became necessary to create a team of teachers that would be able to implement this methodology in their teaching practice, after receiving input that would allow them and their pupils to use tools of creation and maintenance of ePortfolios'.

The main aims of this project are to develop reflexive competencies, increase students and teachers digital literacy, and promote student's identity creating at the same time timeless artifacts of student's achievements;

Peek-a-Boo – an experience with Preschool teachers (3 to 5 years old) teaching English to their groups of children. This experience started this school year with twenty-three Preschool teachers (twenty-three groups of children) in seventeen Preschools (private and public) in different regions of Madeira and Porto Santo. The experience is based on promoting the Preschool teachers language skills and adjusting methodologies and strategies of specific teaching of an FL to a very particular audience. We believe that this experience will allow a better knowledge of Preschool children and their reaction to learning a new language, which will be fundamental when preparing 1st and 2nd Cycle teachers to teach with these levels. An online community for the teachers in this experience was also created, promoting cooperation and teamwork amongst the participants.

2nd P.E.E.K. – Started in 2006/2007, the 2nd P.E.E.K. Project's - Second Portfolio Experience on English Knowledge – main goal is to assess the relevance of the introduction of portfolio methodology in English classes in the 2nd Cycle. During the first year of the experience, Edu-LE Project gathered a group of ten teachers from different schools of the Region. This group had the making and implementation of the portfolio document on their hands, written entirely in English. This document would be used as a working basis in the English classroom. More than that, the 2nd P.E.E.K. English Portfolio is an assessment portfolio in the English language learning. This phase of the process lasted all school year, since the making of such a document implied constant revision, a product of the students' feedback. The 2nd P.E.E.K. English Portfolio is divided into four sections:

- 1) My Language Biography is the part of the English Portfolio where students can write about themselves – personal data on the student and his/her preferences, how they keep in touch with the English language, and their previous language knowledge.
- 2) My Language Passport provides an overview of the student's knowledge of a language. Here the student can record his learning achievements, using the can-do statements grid. Each group of descriptors is divided into degrees of knowledge, the language proficiency levels (from A1 to B1), according to the CEFR.
- 3) My Dossier is an important part of the English Portfolio for the learners, as it is a personal collection of their work. In this section learners include meaningful works that show their experiences and achievements in language learning.

Throughout the two-year period (2006-2008) the project organized reflection meetings with the involved teachers. In these meetings, apart from discussing the experience's follow-up in the field, there was a concern with debating themes related to Edu-LE's theory substantiation and English teaching pedagogical practice.

The Portfolio Methodology started by being applied to the project teachers' 5th grade classes. At the beginning of the experience's second year it was decided to keep the same classes until the end of the 6th grade. This measure intended to assess the students' results at the end of the Cycle.

After gathering all the data from the assessment of the project, the Edu-LE team reached to some conclusions: portfolio methodology was indeed a successful tool in the learning of a foreign language in the 2nd Cycle. Both students and teachers found this methodology very useful and interesting to work with, and an important aid in learning a foreign language. Several meetings on the portfolio methodology led to suggestions to change the portfolio that ended up in an improved version of the 2nd P.E.E.K. Portfolio (one of the most important changes was the inclusion of a new section - My Notebook. This section contains the records of what is done in class, such as the students' notes, tests, worksheets, homework, etc.).

This new version will be tested with new 5th, 6th and 8th grade classes around Madeira and Porto Santo. The project's group was extended to thirteen schools, twenty-nine teachers and nearly forty classes. The intent is to approve a portfolio model that will be used in English Teaching in 2nd and 3rd Cycles in RAM. This project also created an online community in order to better reach each and every single teacher/school own idiosyncrasies promoting teacher cooperation and collaboration.

The Edu-LE Project hopes to, if the necessary conditions are there, to broaden the experience to all 2nd Cycle throughout the following years, as well as to ask the validation for RAM's own portfolio.

We hope to have been able to illustrate what Edu-LE is and what teaching/learning an FL in Pre-school and 1st Cycle means in Madeira. Edu-LE's project and its team are fully aware that there is still a long way to go. So many things still to assess, to understand, to develop and to promote towards the success of FL teaching in RAM. However, we believe that the strength, knowledge, commitment, motivation and professionalism of our teachers is half way to success. We hope, soon, to be able to share some more of our experiences with you and learn from experiences that others may want to share with us because as an African saying so accurately puts it "If you want to go quickly, go alone... but if you want to go far, go together."

Bibliographical References

A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Division – Council of Europe A Common European (Interactive version - http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

ARAÚJO, Luísa, "Livro não editado – no prelo", 2008.

ARMSTRONG, T. (2001) *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Artmed Editora: Porto Alegre

SILVA, A. & Sá, I (2007) *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto Editora: Porto

GRANGEAT, M. (1999) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto Editora: Porto

COELHO, C. & CAMPOS, J. (2003) *O Portfolio na Sala de Aula*. Areal Editores: Porto

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997.

STRECHT-RIBEIRO, O., *Sensibilização às Línguas Estrangeiras na Educação Pré-Escolar: Representações de Educadores de Infância. Das investigações às práticas- estudos de natureza educacional*. Vol.I, N.º1. Lisboa, 2001.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998) *Línguas Estrangeiras no 1º. Ciclo*. Livros Horizonte: Lisboa

STRECHT-RIBEIRO, O., *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

SCHNEIDER, G. & LENZ, P. (2001) *European Language Portfolio Guide for Developers*. Council of Europe – Modern Languages Division: Strasbourg.

O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Literatura para a Infância: diálogo de encantamento

Carla Barreira

ESE de Paula Frassinetti

carlapaulabarreira@hotmail.com

Joana Cavalcanti

ESE de Paula Frassinetti

cavalcanti@esept.pt

Resumo

O texto literário para crianças tem sido objecto de muitas discussões que extrapolam a sala de aula e se inserem em múltiplos contextos de valorização da criança, da leitura e da arte. Assim, a nossa intenção é abordar a Literatura para a Infância e o seu carácter de ambiguidade, mas sobretudo apontar janelas de onde se possa dialogar a partir de uma reflexão acerca da complexidade com a qual são tecidas as relações entre a Literatura, a Infância e a Escola. Tal diálogo assume uma abrangência de natureza desconcertante, visto que na maioria das vezes o discurso pedagógico não favorece uma atitude de proximidade entre a criação estética e a criança leitora. Parece-nos que a presença do texto literário na escola é uma necessidade como também é uma necessidade da criança, o contacto com a reinvenção do mundo através da palavra oferecida quer seja nos contos, quer seja na poesia. Importa salientar que o diálogo entre a literatura e a escola pode favorecer o ensino precoce de língua estrangeira, mas não pode perder de vista que a primeira relação entre a criança e o texto literário deve ser construída com compromisso e paixão.

Palavras-chave

literatura, infância, criança, ensino precoce, diálogo, encantamento.

Abstract

The literary text for children has been object for many discussions that extrapolate the classroom and that are inserted in multiple contexts of valorisation of the child, reading and art. Thus, our intention is to approach the literature for children and its ambiguity, but mainly to propose doors to a dialogue, from a reflection upon the complexity of the relationships between Literature, Childhood and School. Such dialogue possesses a comprehensive bewildering nature, since most of the times the pedagogical speech does not favour an attitude of proximity between the aesthetic creation and the child as a reader. We defend that the presence of the literary text at school is a necessity, also for the child, who will benefit from the contact with the reinvention of the world through words in stories or in poetry.

It is also important to underline that the dialogue between literature and school can be favourable for the early foreign language teaching. However, the first relationship between the child and the literary text should be built on both commitment and passion.

Keywords

literature, childhood, early teaching, dialogue, enchantment

A Literatura para a Infância e a sua complexidade

A infância tem sido nos últimos anos temática central de muitas abordagens epistemológicas. Vários estudos e investigações têm-nos feito reflectir sobre inúmeros aspectos que circundam o universo da criança e o lugar que esta tem ocupado ao longo dos tempos e em sociedades diferentes.

A Literatura *per se* é uma produção de carácter complexo. Sendo um evento de natureza artística e estética, compreende dimensões do processo de criação que estão justificadas em análises subjectivas e discussões que vão da antropologia, sociologia, filosofia e psicanálise às que se geram no interior da própria teoria literária. Existem, no entanto, diferenças entre a Literatura para adultos e a Literatura infantil. Enquanto a primeira sempre se pôde amparar e sustentar a partir de uma estética canonizada, tal nem sempre aconteceu com a Literatura infantil, visto que durante muito tempo circulou em vias marginais, sendo mesmo considerada como uma produção de menor valor artístico e de carácter duvidoso.

Certamente que a própria história da infância e da sua construção identitária, além das representações que circulam em torno da mesma, deram origem a posturas equivocadas quanto ao texto literário que se produz para crianças, visto que a sua criação está marcada pelas várias relações com as normas sociais, educacionais e literárias. Portanto, se desejamos discutir a importância do texto literário para crianças temos, obrigatoriamente, de realizar alianças conceptuais entre sociedade, cultura, infância, educação e literatura. Mas devemos fazê-lo reconhecendo a Literatura Infantil segundo dimensões estéticas importantes que definem qualquer obra de arte, tais como temas, corpus verbal e estrutura textual capazes de se constituírem como valores universais e atemporais.

De facto, esta apresenta como forte característica a ambiguidade, funcionando “(...) *na corda bamba entre o destinatário oficial (as crianças) e aqueles que decidem o carácter da sua cultura (os adultos)*” (Shavit: 2003, p.242). Entre complexidade e ambiguidade, toda a produção literária sofre constrangimentos relativamente ao reconhecimento do seu valor enquanto poética e espaço para a apreensão de um mundo que se configure para além das práticas pedagógicas.

Como a criança apresenta necessidades diversas que se distinguem das dos alunos, a literatura infantil deverá considerar os temas, a linguagem, as representações de mundo que favoreçam a compreensão daquilo que é a efabulação, a invenção de uma realidade, entre outros aspectos. Tal não valida que a produção para a infância seja inferior relativamente à literatura para adultos ou que os textos para crianças devam ser menos complexos ou omitir questões essenciais dos sentimentos e da vida.

Passamos a seguir à problematização de algumas questões relacionadas com o texto para crianças e a sua veiculação no sistema escolar.

Educação – um espaço para a valorização positiva da Literatura para a Infância: possibilidade ou utopia?

Nesta secção, a nossa questão particular diz respeito à utilização da Literatura Infantil no contexto de sala de aula, pois é sabido que na maioria das vezes a leitura de textos literários é realizada como pretexto para que o professor atinja determinados objectivos e desenvolva algumas competências nos seus alunos.

Reconhecemos que o contacto com a literatura desde muito cedo é algo enriquecedor para qualquer pessoa, para não dizer essencial. No entanto, “*Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção da criança, é preciso que ela distraia e desperte a sua curiosidade (...) tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas dificuldades (...) sugerir soluções para os problemas que a perturbam.*” (Bettelheim:1980, p.139)

Entramos agora na questão da qualidade da obra, pois se o texto reúne características que lhe conferem o estatuto de obra de arte, então ele poderá ser apresentado à criança em qualquer espaço. Contudo, somente a garantia de que se estar a oferecer obras de qualidade não é suficiente, pois a criança do pré-escolar quase sempre precisa de um mediador entre ela e o texto, e tal mediador de leitura deverá sentir-se apropriado, próximo do universo da literatura. Assim, educadores, professores e pais, mesmo ocupando espaços diferentes, têm de estar sensibilizados quanto às histórias para poder narrá-las com sentimento e afectividade.

Além disso, é imprescindível que exista entre o mediador e a narrativa uma cumplicidade, uma relação de proximidade que possa suscitar sentido, um diálogo de paixão, de encantamento. Em segundo, deve aparecer o desejo de sugerir através das histórias mundos sem fim, de descoberta e prazer e somente depois, o texto cumprirá a sua função, que também, é pedagógica.

Basta que se pergunte às pessoas quais eram ou são suas histórias favoritas para obtermos a resposta de que o seu narrador foi ou é alguém significativo. Raramente se menciona a história narrada em sala de aula. Parece-nos que isso tem a ver com o narrador e o vínculo estabelecido entre ele e o texto, ele e a criança.

Porém, os textos não podem ser levados para contextos educativos com a mera finalidade de instrução. Um bom texto pode ensinar aquilo que o adulto pretende e muito mais e certamente poderá convidar a criança a aprender precocemente uma nova língua.

A literatura pode ser, de facto, um grande recurso de aprendizagem sem que para isso perca o seu encanto. Das narrativas da tradição oral aos livros com vários formatos, temos uma história a ser contada e para que ela seja narrada com alma, encanto e sensibilidade, basta que o narrador se identifique com o texto, domine algumas técnicas, saiba organizar a hora do conto e nunca se esqueça que as histórias fazem parte da partilha universal de humanidade; portanto o diálogo entre as práticas pedagógicas e a literatura para a infância deverá ser sempre de paixão. Uma paixão que pode ser apresentada através de chaves mágicas e boas histórias, ou dispositivos.

Na próxima parte trataremos especificamente das questões relacionadas aos poemas destinados às crianças e como o texto poético é mediatizado pela escola.

2 O Ensino Precoce de Língua Estrangeira e a Escola: “a poesia pede passagem”

Numa primeira parte daremos destaque a algumas vantagens que a inclusão do discurso poético poderá trazer à criança. Em seguida consideraremos o lugar do mesmo em contexto escolar e o papel preponderante da escola e dos docentes na passagem da poesia para a sala de aula. Na parte final realizaremos uma pequena reflexão de como o docente de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa a nível precoce, poderá abordar o texto poético nas suas aulas.

2.1 O que é a poesia?

Podemos pensar que a poesia se traduz em rimas e ritmos. Porém, ela é muito mais que isso. Segundo Elias José, vivemos rodeados de poesia. Como o poeta Afonso Romano de Sant’Ana a definiu, a poesia é a fala da alma e do sentimento.

Etimologicamente, o acto poético é, como observa Georges Jean em *Na Escola da Poesia*, um acto criador. De facto, a palavra “poesia” tem origem no verbo grego *poiein*, que significa “fazer”. Como tal, e como veremos mais adiante, uma abordagem à poesia na sala de aula não deverá ser passiva. O envolvimento das crianças no texto poético deverá ser uma experiência enriquecedora e motivadora.

Por outro lado, poesia assume-se igualmente enquanto mimese, como defende Aristóteles na sua obra *Poética*. A poesia implica, desta forma, uma visão subjectiva da realidade, pelos olhos do seu autor. Tal permite ao leitor uma contemplação mais atenta do que se passa à sua volta. Além disso, a forma poética é, em si, uma subversão da língua, porque reinventa a linguagem através de um código convencional, jogando com múltiplos sentidos. Com ela, o leitor (criança) compreende que a palavra pode ter outros sentidos para além dos denotados. Isso permite à criança lidar com a realidade de modos diversos, como defende Maria da Glória Bordini (1986:40): “*A experiência do poético (...) propondo-lhe e requerendo-lhe que se abra para o diverso, que jogue com os sons, conceitos (...), que investigue e indague a natureza das coisas nessa brincadeira, que busque os lados não-vistos, que pressita, que não se contente com as versões recebidas, que mantenha viva a capacidade de maravilhar-se*”.

Fernando Pessoa, no seu *Livro do Desassossego*, estabelece uma clara relação entre a criança e a dimensão poética da linguagem. Para ele, a poesia é algo de infantil, de inicial. De facto, desde muito cedo, a criança contacta com a linguagem poética, nas canções de embalar, cantigas de roda, adivinhas, etc., lançando-se neste jogo da linguagem primeva. A poesia poderá e deverá traduzir-se numa experiência prazerosa para a criança, em que a mesma rime, invente, experimente, brinque com a linguagem. Neste sentido, a poesia “*pode ser a centelha que deflagará o encantamento, a inspiração, a fantástica capacidade de surpreender-se, de maravilhar-se.*” (VÉRAS, 2007:4)

2.2. Os benefícios da poesia para a criança

Em primeiro lugar, no contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a poesia promove o conhecimento do sistema fonológico da mesma, e conseqüente adaptação ao mesmo, o que contribuirá naturalmente para uma melhoria da pronúncia. No caso das lengalengas, trava-línguas e outras rimas infantis, que proporcionam exercícios de destreza articulatória, a dicção pode ser aperfeiçoada e desvios não patológicos da fala podem ser corrigidos. Um gosto pela língua e pela leitura poderão, de igual forma, ser desenvolvidos com o auxílio da poesia.

Por outro lado, a poesia infantil de origem popular em especial, constitui uma iniciação preciosa ao texto poético, ao mesmo tempo que transmite valores e conselhos, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Não podemos esquecer que a poesia desempenha uma função lúdica permitindo à criança brincar com a linguagem, como já referimos anteriormente. Podemos, igualmente, estabelecer um paralelismo entre a poesia e o jogo, como Johan Huizinga demonstra em *Homo Ludens*: “[a poesia] na sua função original, como factor de cultura primitiva, nasce do jogo e como jogo.” (p.146) O jogo, prossegue Huizinga, “*existe a partir do momento em que se introduz na linguagem a repetição dos sons, o regresso de grupos sonoros semelhantes ou quase semelhantes que são escolhidos e dispostos certamente em intenção da memória mas também do prazer do ouvido.*” (p. 210) O jogo encerra em si um desafio e, no caso da integração da poesia no ensino precoce de uma língua estrangeira, o poema assume-se como um desafio linguístico de superação do não conhecimento de um código verbal (o da língua estrangeira). A decifração desse mesmo código constitui uma vitória para a criança.

Por estes e muitos outros motivos, o texto poético deverá entrar no mundo da escola com permissão, ou seja, a escola deve dar passagem à poesia. O elemento lúdico da poesia fornece-lhe tal autoridade para entrar na escola e encantar professores e alunos.

2.3 A poesia em contexto escolar

Apesar dos benefícios da poesia em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, esta geralmente surge (quando surge) dispersa no manual escolar, sendo incluída em festividades como o Dia da Mãe. Por que razão a poesia ainda luta pelo seu lugar de direito na sala de aula de língua estrangeira?

O professor é claramente um agente veiculador ou não de poesia e o seu papel é preponderante para a passagem da mesma para a sala de aula. Mas surgem algumas questões : Como poderá o professor transmitir um gosto pela poesia, se ele próprio não o sente? Como poderá o professor sensibilizar os seus alunos para o texto poético, se ele mesmo não se sente sensibilizado?

Muitas vezes, a falta de interesse e motivação dos professores em integrar poesia na sua sala de aula prendem-se, muito naturalmente, com o facto de sentirem dificuldades na abordagem do discurso poético e pelo desconhecimento das suas especificidades. Bernard Blot e Louis Porcher (1980:9) defendem “*uma ciência da poesia*”, ou seja, um conhecimento prévio das suas características fará com que o professor se sinta à vontade em facilitar o contacto dos seus alunos com a poesia.

Como já vimos, a poesia ajuda as crianças a ganharem confiança enquanto leitores. O papel do professor assume-se como crucial no desenvolvimento da capacidade leitora infantil. Com uma abordagem desinteressante, os docentes correrão o risco de perderem para sempre um leitor em formação. Deste modo, o professor deverá trazer actividades para a sala de aula que consigam motivar os seus alunos. Em seguida, veremos como o professor de língua estrangeira poderá abordar a poesia com os seus alunos.

2.4 A poesia no ensino precoce de uma língua estrangeira

Antes de mais, e de acordo com Glória Bastos (1999:162) “*aspectos como a função lúdica da poesia, o jogo com as palavras e a sua musicalidade, o trabalhar o som e o ritmo, os múltiplos caminhos do significado*” são alguns pontos de referência a considerar pelo professor/educador na elaboração das actividades.

Mesmo com crianças que tenham tido pouco contacto com o texto poético, o docente deverá efectuar uma sensibilização das crianças ao mesmo, abordando sons, rimas e ritmos, de forma natural e lúdica, dando às mesmas a oportunidade de experimentarem jogos com as palavras. Esta primeira abordagem poderá traduzir-se, mais tarde, numa maior abertura das crianças à poesia.

Iris McClellan Tiedt (2002), por seu lado, propõe: “*Sharing poetry with obvious enjoyment – dramatizing playful poems, recording voices, discovery poetry in unusual places, and making presentations...*” como formas de expôr as crianças à poesia. No caso da utilização, por exemplo, de rimas, como as *Mother Goose Nursery Rhymes*, a criança poderá desenvolver a sua consciência fonémica e expandir o seu vocabulário, tanto de forma escrita como oral. Poderá igualmente dramatizar a rima e apropriar-se da mesma, criando o seu próprio livrinho de rimas, construindo dispositivos com o docente, partilhando a mesma com os colegas, etc.

À medida que a criança vá ganhando mais confiança, poderá criar os seus próprios poemas, com a ajuda do professor. Este deverá criar igualmente um cantinho da poesia na sala de aula, de modo a que as crianças possam ter acesso a poemas de variados autores, de acordo com a sua faixa etária, mas também ver os seus trabalhos e os dos seus colegas expostos.

3. Considerações Finais

O diálogo entre a Literatura Infantil e o Ensino Precoce de Língua Estrangeira é possível e deve favorecer o desenvolvimento de várias aprendizagens.

O texto literário propõe não apenas a abertura para outras realidades, mas também o mergulho na língua e na cultura, portanto o (re)conhecimento do outro e da sua diversidade. Deste modo, a realidade inaugurada pela literatura oferece a possibilidade de se ampliar a concepção de mundo na medida em que a invenção convida o leitor a experimentar contextos diferenciados.

Tal experiência é possível por meio de um sistema simbólico organizado pela sintaxe e pela palavra e seus múltiplos sentidos. Por isso, o contacto com a narrativa literária em suas diversas formas pode favorecer o acesso precoce e bem sucedido a uma língua estrangeira, quer seja no seu uso ou compreensão.

Desde os contos de fadas à poesia tudo pode ser oferecido como caminho para a apropriação da realidade, da língua e do mundo. Contudo, o diálogo estabelecido pela literatura e a escola deve ser sempre de encantamento, de paixão e abertura.

Bibliografia

- Bachelard, G. (2001). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Blot, B.; Porcher, L. (1980). *Poèmes à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Bordini, M. G. (1986). *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática.
- Borges-Duarte, I.; Henrique, F.; DIAS, I. (org.) (2000). *Texto, Leitura e Escrita – Antologia*. Parte I. Porto: Porto Editora.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil – dinâmicas e vivências na acção pedagógica*. São Paulo: Paulus Editora.
- Cavalcanti J. (2006). *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades para a Dinamização de Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Cavalcanti, J. (2005). *E foram felizes para sempre? Releitura dos contos de fadas numa abordagem psicocrítica*. Recife: Editora Prazer de Ler.
- Diniz, M. A. (1993). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa.
- Held, J. (1980). *O Imaginário no Poder*. São Paulo: Summus.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Gillig, J.-M. (1999). *O Conto na Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jean, G. (1995). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, A. M. (2001). *Texturas – sobre leituras e escritas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ostrower, F. (1995). *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus.
- Saramago, J. (2006). *Pequenas Memórias*. Lisboa: Caminho.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Tiedt, I. M. (2002). *Tiger Lilies, Toadstools, and Thunderbolts: Engaging K-8 Students with Poetry*. Newark: International Reading Association.

Educação Especial, Estigma ou Diferença?

Helena Serra

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
h.serra@esepf.pt

Abstract

Educação Especial, Estigma ou Diferença?

O direito à diferença enquadra-se na actual geração dos direitos humanos, denominados direitos de solidariedade que incluem o direito à paz, à escola, à infância, à cidade, ao ambiente, à identidade humana, ao património comum da humanidade, à informação e à comunicação, ao desenvolvimento e aproximação dos povos. Todos eles procuram fazer a síntese do Homem enquanto homem e enquanto cidadão e conceptualizam o cidadão como mola do processo das várias dimensões do desenvolvimento. O direito à diferença consubstancia-se na efectiva interacção e na relação construtiva e proactiva de todos os cidadãos.

A Educação Especial, remontando ao período do seu nascimento, no início do século XIX, surge no horizonte da evolução das atitudes da sociedade face à presença no seu seio de indivíduos com deficiências, constatando-se que tais atitudes estiveram sempre intimamente ligadas a factores económicos, sociais e culturais de cada época.

A preocupação de separação e protecção dos indivíduos deficientes em ambientes segregados, primeiro, e a decisão de integração com apoios centrados no aluno, depois, tornaram-se estigmatizantes, capazes de evidenciar as incapacidades, os défices e não as similaridades entre os seres humanos.

Nessa linha evolutiva, nas linhas de força e nas actuações da Educação Especial de hoje, poderão ser lidos alguns sinais de que se pretende romper com estigmas e salvaguardar e garantir o direito à diferença do aluno-pessoa e do aluno-cidadão.

Educação Especial, Estigma ou Diferença?

I - O Direito à Diferença

A primeira geração de direitos humanos foi proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de Dezembro de 1948 bem como na Convenção Europeia dos Direitos do Homem, de Novembro de 1950, que vincaram os traços essenciais dos direitos inalienáveis de todos os homens, os quais foram sendo absorvidos pelas legislações internas dos diferentes países e também pela Constituição da República Portuguesa. Apelidaram-se de direitos fundamentais. Neles se incluíam os direitos à igualdade, com o significado de que, independentemente da ascendência, do sexo, da raça, da língua, do território de origem, da religião, das convicções políticas ou ideológicas, da instrução, da situação económica ou condição social – os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. Seguiram-se em segundo lugar os direitos, liberdades e garantias pessoais, o primeiro dos quais é o direito à vida, à integridade e identidade pessoal, à capacidade civil, ao bom nome e reputação, à imagem, à reserva da intimidade da vida privada e familiar. Afirmaram-se ainda os direitos à liberdade e à segurança, à inviolabilidade do domicílio e da correspondência, à família, casamento e filiação, à liberdade de expressão e informação, à liberdade de consciência, de religião e de culto, de criação cultural, de aprender e ensinar, de deslocação e emigração, de reunião e de manifestação, de associação, de escolha de profissão, de participação na vida pública, de sufrágio, e bem assim o direito ao trabalho e emprego, à segurança social, à saúde, à habitação, ao ambiente e qualidade de vida, à família, à paternidade e maternidade, à infância e juventude, à terceira idade.

Na contínua evolução da sociedade, novas relações se desenharam, novas áreas de direito ganharam contorno, tendo-se afirmado a necessidade de as proteger pela afirmação de novos direitos. Surge a actual geração dos direitos humanos, denominados direitos de solidariedade que incluem o direito à paz, à escola, à cidade, ao património comum da humanidade, à informação e à comunicação, ao desenvolvimento e aproximação dos povos. O direito à diferença enquadra-se neste grupo e afirma-se pelo respeito devido a todo aquele que no seio dos grupos a que pertence e da sociedade em geral, se afirma diferente em virtude do género, da cultura, da religião, do território de origem, da etnia, do estatuto sócio-económico, ou das suas potencialidades e habilidades ou dificuldades e inabilidades.

Todos eles procuram fazer a síntese do Homem enquanto homem e enquanto cidadão e conceptualizam o cidadão como mola do processo das várias dimensões do desenvolvimento. Nesse sentido, para o séc. XXI, a proposta fundamental da UNESCO, para a Educação, foi que se passasse a educar através de um processo duradouro e sustentável de amadurecimento pessoal, em busca da aquisição de sentido próprio, mas também em intensa unidade com os destinos de todos os demais, tendo sido sugeridos os quatro pilares de sustentação – aprender a ser, a conhecer, a fazer, a viver com os outros. E ainda, que a educação, não se confinasse apenas a uma etapa inicial da vida, mas que a aprendizagem se faça ao longo da vida e sobretudo com a vida, fazendo dos espaços e dos tempos de vida inteira, oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria.

Como se consubstancia o direito à diferença?

Do ponto de vista político e social, consubstancia-se na efectiva interacção e na relação construtiva e proactiva de todos os cidadãos, colhendo riqueza naquilo que os diferencia. Isto é, através de percursos feitos de mãos dadas, apoiados naquilo que os aproxima e é comum a todos os seres humanos, com expressão em todos os domínios da vida social. Portanto também na educação. Chegados ao campo da educação, perguntamo-nos: como se respeita neste domínio o direito à Diferença? Neste plano, o direito à diferença, é um novo paradigma assente na concepção de que todos os alunos, deficientes e não deficientes não-de ter condições nas escolas que lhes permitam, de um ponto de vista pessoal, maximizar o seu desenvolvimento e aprendizagem (exigência ditada pelo princípio da igualdade).

Mais do que “frequentar a mesma escola” e usufruir do ensino universal e gratuito, e poderem aí aprender juntos em uma relação positiva e construtiva, a verdadeira garantia do princípio da igualdade, reside em a escola oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. É a salvaguarda do direito de acesso mas também do direito de sucesso. Isto é, o direito à diferença dita duas exigências simultâneas:

- 1 - aprenderem juntos (direito de acesso),
- 2 - mas haver lugar à diferenciação bastante para que os alunos aprendam o máximo e o melhor possível a partir dos seus potenciais e das suas dificuldades (direito de sucesso).

Portanto, quando, na década de 80, a integração se afirmou como forma de normalização e a educação como campo privilegiado de erradicação de atitudes discriminatórias, ainda era só o 1.º patamar que se alcançava – o do acesso.

Faremos agora uma breve passagem pelo percurso histórico da Educação Especial, para irem sobressaindo os contornos da estigmatização e chegarmos aos dias de hoje, e prescutarmos alguns sinais de expressão do direito à diferença.

II - A Educação Especial

A Educação Especial está ancorada em noções de diferença com cariz negativo, de dependência e protecção. Remontando ao período do seu nascimento, no início do século XIX, a Educação Especial surge no horizonte da evolução das atitudes da sociedade face à presença no seu seio de indivíduos com deficiências, constatando-se que tais atitudes estiveram sempre intimamente ligadas a factores económicos, sociais e culturais de cada época.

Passou por uma primeira época - a asilar, considerada a pré-história da educação especial, e uma segunda época - a assistencial, em que sucessivamente se vão desenhando preocupações educativas, mas em ambientes segregados, isto é, em escolas à parte, seguidas de uma terceira época – a da integração, em que se defende que todas as crianças devem aprender juntas.

Especificando, no caso de Portugal, como noutros países, o desenvolvimento das estruturas organizacionais para deficientes, foi seguindo fases equivalentes: na segunda metade do XIX, nascem as primeiras instituições para deficientes cegos e surdos, do tipo asilar, criadas por iniciativa privada e com fundos próprios. Nos anos 60, houve uma forte intervenção do Ministério dos Assuntos Sociais, com a criação instituições educativas segregadas e centros de educação especial e de observação, cuidando-se mesmo da formação de professores, mas fora do Ministério da Educação. Nos anos 70, o M.E. procura assumir a liderança da educação especial, criando Divisões de Ensino Especial no Ensino Básico e Secundário, abrindo caminho para a integração escolar. Em 1975-76 são criadas as Equipas de Educação Especial, para apoio a alunos com deficiências motoras ou sensoriais e mais tarde com deficiências mentais. Em finais dos anos 80 são criados os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem – SADA – perspectivando-se uma tentativa de orientação educativa dos professores directores de turma e de apoio à escola, dando-se a par, apoio directo, centrado no aluno; procurou-se já então promover a interdisciplinaridade, com a nomeação de psicólogos.

Em síntese, quer no início com a preocupação de separação e protecção dos indivíduos deficientes em ambientes segregados, quer, a seguir, quando se conseguiu a sua integração, e se facultaram apoios centrados no aluno, dados nas salas de aula ou noutras salas, estava-se indubitavelmente a estigmatizar, porque se evidenciavam mais as incapacidades e os défices, não se enfatizando as similaridades entre alunos.

Mas a evolução continuou: em 1994, Portugal assinou a Declaração de Salamanca, comprometendo-se, como os outros 91 países que a assinaram, a promover a escola inclusiva. E é neste documento que, no âmbito da UNESCO, se definem pela primeira vez as ideias-força capazes de fazer esbater os estigmas no plano da educação: proclama-se que as escolas se terão de tornar inclusivas, isto é, capazes de receber no seu seio, atempada e utilmente, todas as crianças, independentemente das características que as diferenciam. E apontam-se as coordenadas:

- As escolas terão que providenciar
- a) adaptações curriculares e na sua organização,
- b) os recursos humanos, técnicos e materiais,
- c) fomentar o envolvimento da comunidade,
- d) atender à formação de professores e outro pessoal,
- e) apoiar e colaborar com as famílias,
- f) sensibilizar a sociedade,
- g) adequar a legislação,
- h) dispor de meios financeiros.
- i) adequar a funcionalidade dos edifícios

Cada país, assumindo um processo interno próprio, está construindo à sua altura a escola inclusiva. Em que ponto estamos no nosso país?

.....

III – Traços de esbatimento do estigma, no âmbito da Educação

Nessa linha evolutiva, nas linhas de força e nas actuações da Educação Especial de hoje, poderão, em nosso entender, ser lidos alguns sinais de que se pretende romper com os estigmas e salvaguardar e garantir o direito à diferença do aluno-pessoa e do aluno-cidadão.

I - Sinais Positivos

. A partir de Janeiro de 2008, a legislação em vigor – Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro - só permite a elegibilidade dos casos muito graves, com sério comprometimento da aprendizagem, de modo que só esses alunos poderão ser abrangidos pelas medidas de Educação Especial, isto é, ter apoio dado por professores especializados e gozar de adaptação das condições de avaliação.

O envolvimento dos casos graves implica

- Frequência de escolas de referência (definição de uma rede de escolas dotadas de recursos, isto é, melhor apetrechadas para uma dada problemática, inclusive com técnicos especializados e equipas pluridisciplinares), o alargamento das fontes de referenciação dos alunos com NEE, a sua avaliação compreensiva e caracterização, a elaboração de um PEI, a definição das medidas educativas adaptadas, desde os equipamentos especiais para facilitar o acesso ao currículo à adaptação curricular, ao reforço pedagógico, às condições especiais de avaliação, aos recursos humanos, técnicos e materiais e a elaboração de um plano individual de transição.

Portanto salvaguarda-se o direito à diferença – porque está na escola regular e tem a diversificação das medidas. Todavia, já algumas vezes se levantaram alertando para a possibilidade de estigmatização, pela criação de escolas regulares vocacionadas para uma dada problemática.

. O facto de a nova lei ter limitado o encaminhamento das crianças com NEE para instituições, e ter assumido a reconversão de escolas especiais em Centros de Recursos e ter determinado que também as escolas particulares e as escolas profissionais se abrissem à inclusão, interpreto-o também como um sinal de inclusão e de esbatimento de fronteiras entre cidadãos.

. A criação, nas escolas regulares, de Unidades de Ensino Estruturado (UEE) destinadas a alunos com perturbações do espectro do autismo e de Unidades de Apoio Especializado (UAE) destinadas a multideficiência e surdocegueira congénita, como espaços que promovam a integração e simultaneamente favoreçam o envolvimento, é também um sinal positivo de inclusão.

. O facto de se entender que é nos Projectos Educativos das escolas que se devem incluir as adequações a ser feitas para responder às NEE dos alunos, é um claro sinal de salvaguarda do direito à diferença.

II – Sinais Negativos

Dissemos que a nova legislação elege para a Educação Especial apenas os casos graves; daqui decorre que agora alunos com atraso de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com dislexia, com défices cognitivos ou motores, etc., que não de grau grave não têm apoio especializado nas escolas.

Poderão ter apoio para reforço e sistematização das aprendizagens, mas não apoios específicos, dados precocemente.

Entende-se que aos docentes do ensino regular cabe fazer a referenciação, a diferenciação pedagógica e oferecer os apoios a todos estes alunos com dificuldades.

Como estes professores não têm formação específica para prestar esses apoios diferenciados, não sabem fazer a avaliação compreensiva nem eleger ou aplicar estratégias de intervenção reeducativas, para além de não terem horário de trabalho compatível.

Como interpretar estes sinais? Não se promove verdadeiramente a adequação da escola às necessidades do aluno. Parece neste caso que se pretende incluir, mas sem se garantir os meios para o sucesso, portanto efectivamente parece não se acautelar o direito à diferença.

III – Por outro lado, considero que há incompletude nas actuais medidas:

- que monitorização se faz do sistema, no sentido de melhorar a qualidade?

- que dados são colhidos em observatório permanente?

. que medidas para maior formação de professores para as exigências da inclusão, isto é, que planos de estudo dos cursos de formação inicial e que oferta de formação contínua nestes domínios?

- que articulação entre Ministérios em áreas de interface a fim de oferecer melhor prestação de serviços às crianças e famílias?

. que cobertura fazemos em intervenção precoce?

. que apoio é dado às instituições privadas?

. que investimento financeiro nesta área?

. que responsabilidade é exigida em casos de omissão de medidas pela escola, com reflexo grave na vida do aluno-pessoa?

A sociedade civil tem de estar atenta. A Associação Portuguesa de Dislexia prepara e vai propor ao Governo um novo modelo de organização das respostas educativas diferenciadas a ser promovidas pelas escolas para alunos não abrangidos pela Educação Especial, mas que não podem ser esquecidos, como é o caso dos disléxicos. A Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas vai efectuar em 15 de Novembro (2008), aqui no Porto, um Encontro para reflexão e debate das questões relativas aos alunos sobredotados, em que existindo embora legislação, ela não foi acompanhada das medidas estruturais e técnicas capazes de conduzir à garantia do direito de sucesso destes alunos.

.....

Referências Bibliográficas

- Bravo, O. (s.d.). Declaração Universal dos Direitos do Homem, Convenção de Defesa dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, Constituição da República Portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2001). Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ME. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008. D.R. I Série. 4 (2008-01-07). 154-164.

A interpretação do erro e a consciência metalinguística - um estudo com alunos de origem cabo-verdiana

Nélia Silva

Escola Secundaria Dom Manuel Martins
Universidade de Aveiro
neliarassul@hotmail.com

Resumo

A partir de textos produzidos a pares, recolhemos informação sobre os desvios na escrita e sobre a consciência metalinguística dos alunos de origem cabo-verdiana, a frequentar o 1.º Ciclo. Os erros detectados parecem ter origem na influência do Crioulo, na influência da linguagem oral e nas estratégias de comunicação em Língua Portuguesa. Os alunos identificaram e corrigiram os erros, mas não referiram as razões desses erros, não utilizaram termos linguísticos nas suas verbalizações nem explicitaram regras gramaticais. Encontram-se, assim, na fase epilinguística do desenvolvimento metalinguístico.

Palavras-chave

bilinguismo, interpretação do erro, interacção, consciência metalinguística

Abstract

From texts produced in pairs, we collected information on the differences in the writing and the metalinguistic awareness of students of Cape Verdean origin, who are attending the primary school. The errors appear to have originated from the Creole influence, the influence of oral language and strategies of communication in Portuguese. Students identify and correct the errors, but did not report the reasons for these errors. They have neither used linguistic vocabulary terms in their verbalizations nor grammatical rules. They are thus at an epilingual stage of metalinguistic development.

Keywords

bilingualism, interpretation of the error, interaction, metalinguistic awareness

1 Introdução

O Português não é a Língua Materna (LM) de todos os alunos em Portugal e a diversidade linguístico-cultural dos alunos que frequentam as escolas leva-nos a problematizar a questão do ensino do Português exclusivamente como LM. Quando nos encontramos perante alunos bilingues, não podemos ignorar ou subestimar que existe uma outra língua para além do Português, o que implica aquisições linguísticas, conhecimento e experiência diversificados.

As aprendizagens efectuadas na Língua Segunda (L2) constituem sempre um acrescentar de novas informações. Este conjunto de conhecimentos (fonético-ortográficos, morfológicos, morfo-sintácticos, sintácticos, léxico-semânticos, sociolinguísticos...) por não serem familiares ou por entrarem em choque com os conhecimentos anteriormente adquiridos, constituem, muitas vezes, um entrave à aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), enquanto L2, para uns, ou no domínio dessa mesma língua, enquanto LM para outros.

Actualmente, é ideia consensual em Didáctica das Línguas que o sucesso na utilização e no estudo de qualquer língua é determinado, em larga medida, pela existência, nos aprendentes, de uma consciência clara da linguagem e dos seus potenciais comunicativos, pois a consciência implícita ou explícita da linguagem é um factor essencial no domínio consciente e reflexivo de uma língua, materna ou segunda. É nesta perspectiva que desenvolvemos um estudo sobre os erros de escrita mais frequentes e sobre as manifestações da consciência metalinguística em comentários dos alunos (3º e 4º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico) de origem cabo-verdiana, a propósito dos erros detectados nas produções escritas. As investigações foram desenvolvidas em contextos marcados pela multiplicidade étnico-cultural em duas escolas situadas na zona periférica da cidade de Setúbal.

Relativamente à situação socio-educativa do nosso país, é relevante mencionar o grande número de alunos de origem cabo-verdiana, embora muitos deles já tenham nascido em Portugal, como revela o estudo apresentado pelo Ministério da Educação (2003) sobre a população escolar que não tem o Português como LM.

Apesar da maioria destes alunos já ter nascido em Portugal, o Crioulo está bem presente e muitos apresentam dificuldades no domínio do Português, o que se reflecte no aproveitamento escolar. Os alunos de origem cabo-verdiana apresentam fortes dificuldades ao nível da escrita e alguns dos erros escritos parecem ser causados por interferência da LM, como mostram vários estudos já efectuados, sobretudo por Dulce Pereira (1993, 1994, 1996, 1997 e 2003) e M^a Helena Ançã (1997, 1998 a e 1998b).

Apesar de parecer evidente que essa interferência exista, tal afirmação não pode ser apontada como única causa. É importante que seja feito um levantamento junto do grupo minoritário em questão que vise interpretar os erros de um modo mais amplo, bem como ajudar esses alunos a compreender melhor a sua língua, os seus comportamentos, as suas necessidades e interesses, numa perspectiva intercultural que se entende, não por mero reconhecimento da diferença, mas por conhecimento de cada cultura e fomento da interacção.

2 O estudo e sua fundamentação

Pretendia-se, com o estudo, perceber de que modo a escrita em Português pode ajudar os alunos, que não têm (só) o Português como LM, a tomarem consciência das línguas em contacto e a ultrapassarem as suas dificuldades nesta área e, por conseguinte, tornar o esforço dos professores mais gratificante. Para tal, foram traçados como principais objectivos: i) interpretar os erros presentes nos produtos escritos de alunos de origem cabo-verdiana; ii) verificar em que medida e sob que modalidades a consciência metalinguística está presente no processo de escrita; iii) verificar de que forma a interacção verbal entre alunos nesse mesmo processo favorece a consciencialização metalinguística; bem como iv) apresentar sugestões didácticas, a partir dos elementos encontrados, que possam ser desenvolvidas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem da expressão escrita.

A abordagem metodológica, adoptada para o nosso estudo de caso, baseia-se numa perspectiva psicolinguística e numa perspectiva didáctica. A primeira, pelo facto de a metalinguagem implicar processos internos da linguagem do indivíduo; a segunda, pela análise dos processos de escrita e metalinguístico no contexto sala de aula.

Procedemos, por um lado, à análise dos erros/desvios presentes nos produtos escritos dos alunos, utilizando uma tipologia de erros, e, por outro lado, à análise das tarefas metalinguísticas dos alunos como recurso à introspecção por parte do sujeito relativamente à sua actividade mental e à respectiva relação com a actividade e com o produto escrito. Solicitámos aos alunos que verbalizassem o seu pensamento e, assim, por meio da gravação áudio, registámos os comentários dos alunos, entre si, sobre os erros de escrita, bem como alguns indicadores de interacção durante o processo de escrita. A escrita a pares favoreceu a explicitação de aspectos da actividade mental dos alunos durante o processo, evitando-se uma situação de análise introspectiva forçada.

2.1 Situação linguística dos alunos

Começámos por elaborar um quadro relativo à caracterização linguística dos alunos a partir de dados fornecidos pelas escolas, como também pelos próprios alunos. Confrontámo-nos com uma situação linguística diversificada, comum em tantas outras: turmas com uma maioria de crianças lusófonas monolíngue mas com alunos falantes de outras línguas, nomeadamente o Crioulo cabo-verdiano (CCV). Relativamente à população-alvo, apesar de todos terem nascido em Portugal e de terem origem cabo-verdiana, revelaram diferentes níveis de bilinguismo, tanto em relação à proficiência em LP, a qual se mostrou, pelo menos, satisfatória, como em relação ao domínio do CCV, para alguns uma língua pouco utilizada, apresentando-se como bilingues dissimétricos (não falam Crioulo, apesar de o compreenderem). Neste contexto, e tendo em conta o carácter complexo e individual da definição de LM, como definir para estes alunos a língua considerada segunda?

Segundo Dabène (1994), a LM está relacionada com i) a fala, adquirida no meio familiar, ii) a língua reivindicada, relacionada com a atitude do sujeito perante a língua, e iii) a língua descrita, correspondente ao conjunto de instrumentos heurísticos. Por sua vez, e segundo Ngalasso (1992), a definição de L2 passa por duas vertentes: uma técnica e outra institucional. A vertente técnica, essencialmente cronológica, assenta em critérios psicolinguísticos e tem em conta a ordem de aquisição e de domínio. Neste sentido, L2 é a língua adquirida em segundo lugar, posicionando-se imediatamente depois da LM (também denominada por L1), mas antes de qualquer língua adquirida ou aprendida posteriormente (L3, L4, etc.). Na definição de ordem institucional, assente em critérios sociolinguísticos, a L2 tem sempre um estatuto privilegiado, ou é a língua oficial (ensino, mass-media, administração, justiça, etc.) ou goza de certos privilégios em comunidades multilingues. Mais do que um sistema simbólico e factor cultural, a L2 é objecto de múltiplas representações e atitudes individuais e colectivas, positivas ou negativas, resultantes das necessidades e interesses dos indivíduos.

Por vezes, o próprio falante de várias línguas tem dificuldade em definir qual é a sua LM por razões cronológicas, afectivas ou de domínio. Nas escolas portuguesas deparamo-nos com esta situação, e fazendo referência ao alunos de origem cabo-verdiana, verificamos que muitos deles não são capazes de dizer qual a língua que aprendeu primeiro ou que domina melhor. Mais importante que definir estritamente se as línguas que se falam são LM ou L2 é perceber o que implica ser bilingue e de que forma o domínio de línguas adquiridas ou aprendidas em diferentes contextos exigem didácticas diferenciadas com especificidades.

2.2 Conclusões: análise das grelhas referentes à Interpretação de Erros

O primeiro objectivo consistia em interpretar os erros, e respectivas causas, presentes nos produtos escritos dos alunos e, por conseguinte, detectar os erros que resultariam de interferências entre o CCV e a LP.

A dificuldade em delimitar LM e L2 não favorece uma eventual Análise Contrastiva (AC), a qual apresenta, por si só, inconvenientes. Segundo, Dabène (1994), a AC mostra-se pouco pertinente na didáctica de línguas, onde LM e L2 são encaradas como sistemas linguísticos, descurando as competências individuais, as quais evidenciam os vários graus de domínio que fazem com que uma língua possa ser mais ou menos estrangeira. Relativamente à linguística contrastiva e às numerosas análises comparativas por ela inspiradas, Dabène defende que:

“On s’accorde généralement à considérer que ces travaux n’ont pas répondu aux attentes qu’ils avaient suscité. En particulier, ils se sont révélés en partie inopérants pour la mission principale qui paraissait la leur, à savoir celle d’élaborer des systèmes pré-correcteurs d’erreurs, et leur rôle semble être, plutôt, dans le meilleur des cas, de fournir à posteriori des hypothèses explicatives aus erreurs observées” (1994: 35-36).

Assim, consideramos que não é factor prioritário, em sala de aula, comparar os dois sistemas linguísticos, até porque, a grande maioria dos alunos participantes parecem utilizar com mais frequência e mais facilidade a LP, havendo mesmo os que se sentem inseguros quanto ao uso do CCV. Encontrámos, assim, um bilinguismo dominante, onde os níveis de competência parecem assimétricos.

Optámos pela Interpretação do Erro (IE) que, ao contrário da AC, centra-se no aluno, ou seja, nos erros destes enquanto reveladores das estratégias de aprendizagem e das competências individuais dos aprendentes, bem como das diferentes causas e dos diversos tipos de erros, não se limitando às transferências entre LM e L2 como acontece com AC.

Por conseguinte, mais importante do que trabalhar o sistema gramatical do Crioulo, em comparação com a LP, parece-nos pertinente que, por um lado, o professor conheça a situação linguística de cada um e os erros mais frequentes e que, por outro lado, leve os alunos a perceber a influência da oralidade e das estratégias de comunicação de LP que usam e provocam erros. Contudo, não deixa de ser pertinente fazer referência às semelhanças e diferenças entre a LP e o CCV sempre que se justifique, nomeadamente em situação de interferência.

Relativamente à análise dos textos, os desvios encontrados nas duas escolas foram agrupados e distribuídos, de acordo com a sua frequência, pelas respectivas categorias, como pode ser observado no Quadro 1. A tipologia de erros criada, adaptada de Cardoso et al. (2002), permitiu isolar de forma estruturada as áreas gramaticais problemáticas. O conhecimento destas é essencial para se estabelecer prioridades em termos de conteúdos gramaticais orientados para as reais necessidades dos alunos.

Constatou-se que a maior parte dos alunos tem dificuldade na área fonético-ortográfica. O elevado índice de dificuldades a este nível resultou da relação assistemática de fonia/grafia entre determinadas vogais (“eu sinte” em vez de senti) e determinadas consoantes (“todo praser de” em vez de prazer), bem como entre consoantes simples e dobradas (“pintar a carra” em vez de cara).

Ao nível fonológico, Pereira (1993) salienta as dificuldades dos cabo-verdianos, sobretudo de Santiago, na distinção entre ‘r’ simples e ‘r’ duplo, em situações de não conformidade com as convenções ortográficas da LP, pois nessa variante do Crioulo não existe esta oposição. Na escrita dos falantes de Crioulo também é frequente encontrar casos classificados como consoantes fricativas linguodentais que incluem os erros na grafia das consoantes: ‘c’ / ‘ç’; ‘c’ / ‘s’ e ‘s’ / ‘ss’ para representar o som [s] e as consoantes ‘s’ / ‘z’ para representar o som [z], pois, em Crioulo, o ‘s’ tem sempre o valor fonético de ‘s’ e não de ‘z’, como acontece na LP. O ‘e’ é a vogal presente em fé (LP), é sempre tónica e grafa-se ‘é’; o ‘e’ também pode ser a vogal presente em freguês (LP), pode ser tónica, grafando-se ‘e’, ‘ê’ ou ‘é’ (apenas no final das palavras) ou átona, grafando-se ‘e’. Por sua vez, o ‘i’ é a vogal presente em rico (LP) e pode ser tónica, grafando-se ‘i’. Portanto, em Crioulo o ‘e’ não tem o som de [i] e em LP o ‘i’ é utilizado em palavras que se escrevem com ‘e’ (CCV: difendi; LP: defender).

Contudo, no caso dos participantes no nosso estudo, consideramos que são, sobretudo, transposições da oralidade e não tanto resultado da influência do CCV. Não são só as crianças que não têm o Português como LM que revelam dificuldade na relação assistemática de som/grafia destes casos, pois os monolíngues de LP também têm tendência para fazer este tipo de erros. Além disso, uma vez que a população-alvo não conhece o alfabeto crioulo ALUPEC (alfabeto unificado para a escrita do cabo-verdiano), não podemos afirmar que esse tipo de erros resulte da influência do CCV escrito.

Os outros tipos de erros (ver Quadro 1) foram registados em menor número e, na sua maioria, parecem resultar das próprias dificuldades de aprendizagem das regras do funcionamento da língua que originam erros frequentes, não só em alunos bilingues, como também em alunos que utilizam apenas o Português. Portanto, a triangulação de dados levou-nos a inferir que os erros, na sua maioria, não pareciam ser causados por interferência do CCV e os alunos não revelaram ter consciência das prováveis interferências do Crioulo nos seus produtos escritos. Por um lado, a maioria dos alunos teve dificuldade em distinguir os dois sistemas; por outro lado, salvo duas intervenções, os alunos não foram capazes de verbalizar as regras, o que nos levou a inferir que não teriam conhecimento explícito sobre as regras, necessário à explicação dos erros.

2.3 Conclusões: análise das grelhas referentes às Tarefas Metalinguísticas

Com o segundo objectivo pretendia-se verificar em que medida e sob que modalidades a Consciência Metalinguística (CM) está presente no processo de expressão escrita dos alunos do estudo: serão os alunos capazes de detectar os erros nos próprios produtos escritos?...verbalizar as causas dos erros?...corrigir os erros identificados?...verbalizar as alternativas de correcção aos erros?...verbalizar as regras gramaticais inerentes às correcções?.

O estudo teve como orientação a definição de Ançã e Alegre (2003) que refere o conceito de CM como a capacidade de reflexão e discussão das impressões dos aprendentes relativamente à sua aprendizagem e aos fenómenos inerentes à língua. As autoras destacam, ainda, que a CM pode manifestar-se em diferentes graus, consoante a idade e o facto de se tratar da aquisição da LM ou da posterior aprendizagem de uma L2. Gombert acrescenta à noção de reflexão sobre a língua a ideia de controlo deliberado. Enuncia, assim, a sua definição de CM:

“Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C’est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable «métalinguistique» par une toute récente tradition psycholinguistique.” (1990: 11).

É de salientar, ainda, em relação ao conceito de CM, a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, interligados com a aquisição e desenvolvimento da linguagem, que Gombert (1990) refere de conceitos “epilinguístico” e “metalinguístico”. O primeiro diz respeito às actividades linguísticas inconscientes e o segundo às actividades reflexivas e deliberadas. Assim, enquanto o conhecimento implícito se processa de uma forma subconsciente e está, por isso, relacionado com a aquisição, o conhecimento explícito pode ser ligado à aprendizagem, a qual se processa de forma consciente, nomeadamente através das chamadas de atenção para as regras do sistema linguístico.

A altura do surgimento da CM é uma das questões que continua a gerar polémica e que constitui um ponto central deste nosso estudo. Uma prática pedagógica adequada, por meio de tarefas metalinguísticas, poderá levar os alunos com dez/onze anos (final do 1.º Ciclo) a desenvolver a CM. Todavia, mais importante do que determinar com precisão se os alunos com esta idade têm ou não CM, é ter presente que existem diferentes graus de CM e compreender o desenvolvimento metalinguístico na criança.

Um dos grandes desafios que se impõe às pesquisas no âmbito da CM é poder assegurar que, através das tarefas utilizadas, é possível efectivamente aceder à manipulação intencional do conhecimento da criança, conforme requer a própria definição de CM.

No que respeita às tarefas metalinguísticas, Correa (2004) distingue tarefas clássicas de consciência (tarefas de julgamento, correcção, repetição, localização e produção) e tarefas de uso recente (tarefas de analogias e de replicação) para efectivamente se poder ter acesso à manipulação intencional do conhecimento pela criança.

As tarefas clássicas de investigação de CM parecem, pela sua natureza, mais relacionadas com o processamento linguístico habitual do que com a manipulação intencional da língua. No entanto, se por um lado, os resultados de investigações que usam as tarefas consideradas clássicas na avaliação da CM apresentam problemas na sua utilização isolada, por outro lado, utilizadas em conjunto podem permitir delinear alguns aspectos referentes à conceptualização da língua pela criança, indícios do desenvolvimento da CM. Esta última opção é pertinente, sobretudo, com alunos mais novos que ainda não têm desenvolvidos processos de pensamento exigidos pelas tarefas metalinguísticas mais recentes e complexas. No estudo apresentado e quanto às tarefas metalinguísticas dos alunos (ver Quadro2), procedeu-se ao preenchimento de grelhas, como resultado com a análise de erros dos textos dos alunos (ver Quadro 1 da tipologia com os totais) e, por outro lado, da análise das transcrições do registo áudio, relativas aos comentários dos alunos durante os processos de escrita.

Os alunos foram capazes de identificar um número significativo de erros, bem como corrigir com sucesso a sua maioria, tarefas explicitadas pelos mesmos e demonstraram, assim, comportamentos epilinguísticos (Gombert, 1990, 1996). A CM destes aprendentes revelou-se, ainda, em determinadas questões colocadas pelos alunos, bem como na detecção das incorrecções presentes nos textos e nas reformulações feitas com vista ao seu melhoramento e respectivas verbalizações. Contudo, para tal, não utilizaram termos linguísticos e não conseguiram explicar muitas das modificações operadas. Os alunos também não fizeram referência às razões que estariam na origem desses erros, ainda que em conversas informais, descritas nas notas de campo, referissem a influência do CCV. Além disso, os alunos não foram capazes de verbalizar as regras gramaticais subjacentes às correcções efectuadas pelos próprios.

Exemplo de comentário:

relativo a “ruas” (Par 1)

14. C – E sobre as limpezas das ruas // Teve...Isto é um o?
15. <SIL>
16. V. – Qual?
17. C – Aquele ali!
18. V – É
19. C – Não é o / é u
20. I – Que palavra é essa?
21. C – Ruas
22. I – Ruas não é com o?
23. C – Não / é com u //
24. (O V. corrige: apaga o o e escreve o u, em ruas)”

Os resultados levam-nos, assim, a afirmar que os alunos implicados na investigação encontram-se no segundo grau do desenvolvimento metalinguístico, referente à fase epilinguística que faz a ligação entre o linguístico e o metalinguístico.

“Ces connaissances épilinguistiques, ainsi constituées en mémoire, contrôlent toutes les actions linguistiques du sujet mais ne transparaissent que dans certains comportements (les comportements épilinguistiques) comme ceux de correction ou de surgénéralisation de l’application de certaines règles.” (1996: 51).

O desconhecimento da terminologia metalinguística pode dever-se à falta de consciência relativa aos erros que produzem ou à incapacidade de verbalização da reflexão linguística. Apesar de os alunos ainda serem muito novos, a frequentar os 3º e 4º anos de escolaridade, acreditamos que a dificuldade em analisar fenómenos linguísticos também se deve às práticas de ensino do Português, em contexto escolar, que não aposta na reflexão sobre a língua.

Somente com a tomada de consciência que suporta os seus próprios comportamentos linguísticos, os alunos serão capazes de reflectir e utilizar intencionalmente os seus conhecimentos sobre a linguagem e sobre as regras que utiliza. Como defende Gombert (1996), esta tomada de consciência não é operada automaticamente. Por um lado, é necessário que haja conhecimento epilinguístico e, por outro lado, que se manifestem factores externos, tendo a prática pedagógica do professor um papel fulcral no desenvolvimento metalinguístico dos alunos.

2.4 Conclusões: análise de dados referentes à Interação

O terceiro principal objectivo do estudo consistia em verificar de que forma a interação verbal entre alunos no processo de escrita favorece a consciencialização metalinguística.

As trocas verbais proporcionadas pelo diálogo que se estabelece entre os alunos geram constantes feedbacks. Ao contrário do trabalho individual, o trabalho a pares obriga a que os alunos verbalizem, tornando-se assim mais visível o pensamento. Neste sentido, observámos situações de intercâmbio e de reciprocidade, tanto ao nível da compreensão como da produção.

Verificámos que a própria explicitação ajuda ambas as partes ao nível da compreensão: o aluno que verbaliza é levado a reestruturar o seu pensamento de modo a conseguir explicitá-lo, tendo a oportunidade de consolidar os seus conhecimentos; o outro aluno tem acesso a informação numa linguagem, à partida, mais acessível, visto ser explicitada por um colega, da mesma faixa etária, cujo raciocínio e vocabulário se apresentam de forma mais simples quando comparados com os do adulto. Este facto parece facilitar o entendimento e, conseqüentemente, favorecer o desempenho tanto do que é ajudado como do que ajuda. Verificámos, também, que a interação entre alunos fomenta a interajuda na organização das ideias e na escrita, bem como na identificação e correcção dos erros. Aquando da análise dos dados presentes nas tipologias das tarefas metalinguísticas, constatámos que a maioria dos erros foi identificada, corrigida e verbalizada pelo outro e após questionamento, enquanto alerta ou incentivo. Para além de questionar o outro, os alunos também colocaram dúvidas, pedindo esclarecimentos como estratégia para evitar o erro e a maioria dos esclarecimentos partiu dos próprios colegas.

Numa escrita colaborativa, o aluno desenvolve a responsabilidade de identificar e solucionar os problemas existentes nos textos escritos, reflectindo, assim, sobre a escrita e o erro. É uma forma de cada criança tentar aperfeiçoar o texto, feito em conjunto. Comparar aquilo que se faz com aquilo que os outros fazem proporciona a consciencialização e a metalinguagem, desenvolvendo, assim, a CM nos alunos.

Com os resultados verificámos que a interação verbal entre alunos no processo de escrita favorece a consciencialização metalinguística, por proporcionar a interajuda e a verbalização, tornando explícito o pensamento (ou parte dele).

2.5 Algumas sugestões decorrentes do estudo

A interpretação de erros e da análise dos comentários dos alunos permitiu identificar, por um lado, áreas linguísticas problemáticas e, por outro lado, os níveis de consciência metalinguística no processo de aprendizagem dos alunos. O estudo realça, assim, a importância que adquire a IE e a CM no âmbito da Didáctica do Português Língua Não Materna. Por um lado, uma interpretação do erro aprofundada permite ao professor a adequação das metodologias de ensino às situações específicas de aprendizagem com que se depara diariamente. Através da IE, o professor consegue não só perceber as dificuldades e as competências já desenvolvidas a nível da escrita, como também ter acesso ao tipo de conhecimento que os alunos possuem sobre as línguas em contacto. Por outro lado, através de momentos de introspecção sobre os erros e suas correcções os alunos poderão fazer activar os “recursos” necessários para a realização de uma aprendizagem de êxito. Assim a CM apresenta-se, ela própria, como um dos factores determinantes para o estabelecimento de um processo de aprendizagem de sucesso. No entanto, estamos conscientes das dificuldades em desenvolver, em contexto de sala de aula, uma IE tão exaustiva como aquela que desenvolvemos, acompanhada da análise dos comentários dos alunos.

Segundo Pereira (1997), o melhor, mas também mais difícil, seria adoptar um modelo de ensino bilingue de transição em que a criança começa por aprender a ler e a escrever na sua LM e, só depois, aprendem a L2, desenvolvendo, primeiro, a oralidade e, seguidamente, a leitura e a escrita. Contudo, a realidade portuguesa ainda está longe de responder às exigências inerentes ao ensino bilingue: o conhecimento, por parte do professor, das línguas em presença. No caso dos alunos deste estudo, o ensino bilingue não parece ser solução pelo facto de os alunos participantes utilizarem sobretudo o Português, como LM para uns e como L2 para outros, havendo mesmo alguns com dificuldades em usar o Crioulo.

No contexto em que se desenvolveu o nosso estudo, apesar de não se justificar o ensino bilingue, mostra-se pertinente que o professor encare o CCV como língua, estude as estruturas simples do CCV e compare as mesmas com as de LP, defina as áreas de risco onde ocorrem mais interferências e proporcione exercícios de reforço de aprendizagem das áreas afectadas.

Apresentámos algumas propostas que poderão ter interesse na dinâmica da turma. Com vista a melhorar o processo de ensino/aprendizagem do Português, propusemos o ensino explícito da gramática, enquadrado numa pedagogia para a aprendizagem. Só com o domínio das regras gramaticais, os alunos poder-se-ão consciencializar das regras do funcionamento da LP.

Os professores devem ser incentivados a avaliar as produções dos seus alunos a partir de: i) um diagnóstico linguístico; ii) um conhecimento aprofundado das causas mais significativas dos seus desvios; iii) um tratamento de desvios através da reflexão sobre as regras de funcionamento das línguas em contacto.

Poderão, assim, elaborar um conjunto de estratégias explícitas com vista a adequar o ensino às necessidades dos alunos, fomentando a consciencialização dos alunos sobre as áreas onde apresentam mais dificuldades de modo a facultá-los para a sua progressiva intervenção na correcção.

Como formas sociais de trabalho, o professor deve privilegiar o trabalho a pares/grupo ou colectivo, não só pelas vantagens já apresentadas ao nível da interacção, como também enquanto estratégia para colmatar a dificuldade do professor em acompanhar individualmente e em simultâneo todos os alunos.

De um modo geral, o professor deve privilegiar sobretudo um ensino interactivo da língua, centrado na aprendizagem do aluno, de modo a permitir que este se envolva em todas as actividades e desenvolva uma aprendizagem com sentido e, por conseguinte, com sucesso.

Bibliografia

- Ançã, M.H. (1997). "Dificuldades de aprendizagem em português – língua segunda: os tempos do passado", in Albano Estrela et al. (org.) *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade de Ensino*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol.I., pp. 303-318.
- Ançã, M.H. (1998^a). "Dificuldades de Aprendizagem e Ensino da Língua", in VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. AULP. Vol. I. Centro Cultural da Universidade de Macau. Macau. pp. 323-332.
- Ançã, M.H. (1998b). "Limão/limões e outros plurais (Em torno do ensino do português em Cabo Verde)", in *Palavras*, Nº13. pp. 29-35.
- Ançã, M.H. & Alegre, T. (2003). "A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira", in *Palavras*. Nº24, pp.31-39.
- Besse, H. (1987). «Langue Maternelle, Seconde et Étrangère». *Le Français Aujourd'hui*. Nº 78. Saint-Cloud: Crédif, E.N.S. pp.9-15.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). «Analyse contrastive et analyse des erreurs», in *Grammaires et Didactiques de Langues*. Col. LAL. Paris: Crédif. pp. 200-215.
- Bitti, P., et al. (1993). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Cardoso, A., et al. (2002). "Para uma Tipologia de Erros". *Ler Educação*. Nº 2, 2^a série. pp.2-25.
- Corder, S. (1980^a). «Que signifient les erreurs des apprenants? », in *Langages*, Nº 57. pp. 9-15.
- Corder, S. (1980^b). «Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs», in *Langages*, Nº 57. pp. 17-27.
- Correa, J. (2004). "A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica", in *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 20, Nº1. Brasília. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10237722004000100009 (consultado em 05/04/06).
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Departamento de Educação Básica (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei Nº6/ME/2001, consigna o ensino do Português como Língua Segunda.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005a). *Português Língua Não Materna. Análise do Inquérito no âmbito do conhecimento da situação escolar dos alunos cuja língua materna não é o Português*. Instituto dos Estudos Sociais e Económicos. Lisboa: Ministério da Educação.

- Direcção Geral da Educação e do Desenvolvimento Curricular (2005b). Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna. Orientações Nacionais Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). Dicionário de Didáctica das Línguas. Coimbra: Livraria Almedina (trad.).
- Gombert, J.-E. (1990). Le développement métalinguistique. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. (1996). «Activités Métalinguistiques et acquisition d'une langue», in Trévisse, A. (org.). Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues. N° 8. Paris: Aile. pp.41-55.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research", in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications. pp.105-117.
- Hagège, C. (1996). As crianças de duas línguas. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- Hawkins, E. (1984). Awareness of Language: an introduction. Revised Edition New York: Cambridge University Press.
- James, C. & Garrett, P. (1991). Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Lamy, A. (1981). Extrait de pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire. Paris : B.E.L.C.
- Larruy, M. (2003). L'interprétation de l'erreur. Didactique des Langues Étrangères. Collection Dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International.
- Ngalasso, M. (1992). «Le concept de français langue seconde», in Etudes de Linguistique Appliquée, N°88. pp. 27-38.
- Pereira, D. (1993). O Universo do Crioulo. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pereira, D. (1994). "O Ensino da Língua Portuguesa a Minorias Linguísticas de Origem Caboverdiana", in Duarte, Inês - Actas Vol. I - Congresso Internacional 11 a 15 de Abril de 1994. APL. Colibri. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 53-80.
- Pereira, D. (1996). "O Crioulo de Cabo Verde", in Faria, I.H., et al. (org.). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Caminho. pp. 551-559.
- Pereira, D. (1997). "Ser mininu e ler menino". in Noesis. N°44. pp. 39-41.
- Porquier, R. & Frauenfelder (1980) "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir », in Le Français dans le Monde, N°154. pp. 29-36.
- Silva, Nélia Eufémia (2006). A interpretação do erro e a consciência metalinguística. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vygotsky, L. (1991). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Weinreich, U. (1953). Languages in contact: findings and problems. Paris: Mouton.

Quadro 1
 Tipologia de Erros – Geral (Escola A/B)

Competência Línguística		Total Nº de Ocorrências	
Área	Tipo de Desvio	Tipo de Desvio	Área
1- Desvios Fonético-ortográficos	a) relação assistemática fonia/grafia	73	299
	b) inserção	21	
	c) omissão	38	
	d) inversão	6	
	e) substituição	57	
	f) segmentação ou delimitação de palavras	14	
	g) translineação	0	
	h) acentuação	37	
	i) uso de maiúsculas por minúsculas e vice-versa	40	
	j) pontuação	13	
2 - Desvios Morfo-sintáticos	a) flexão nominal: número	18	29
	b) flexão nominal: gênero	1	
	c) flexão verbal	9	
	c) tempo e modo verbal	1	
3 - Desvios Sintáticos	a) ordem de constituintes	0	35
	a) utilização de pronomes	6	
	a) utilização de artigos	5	
	a) utilização de preposições	10	
	c) utilização do “se” reflexo e recíproco	1	
	c) repetições	13	
4 - Desvios Léxico- semânticos	a) inadequação do léxico	9	9
Total geral		372	

Quadro 2

Tipologia de Tarefas Metalinguísticas – Geral (Escola A/B)

		Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6
Sinalização de um Erro inexistente		6	0	1	2	1	0
Erro não identificado (nem na escrita nem na leitura)		50	73	40	51	22	23
Identificação do Erro	próprio	5	3	4	14	8	5
	colega	27	4	19	16	24	10
	imediate	28	4	18	19	19	7
	questionado	4	3	3	9	11	8
Tentativa de correção	correcta	25	6	21	22	29	10
	incorrecta	1	1	0	6	1	3
Verbalização da causa do Erro	próprio	0	1	0	5	3	3
	colega	19	3	7	11	8	6
	imediate	14	0	0	5	6	1
	questionado	5	4	7	11	5	8
Verbalização da correção do Erro	próprio	2	1	0	7	10	5
	colega	20	5	9	10	8	5
	imediate	13	0	0	4	5	0
	questionado	9	5	9	13	12	10
Verbalização da Regra	próprio	0	0	0	0	0	0
	colega	0	0	0	0	1	1
	imediate	0	0	0	0	0	1
	questionado	0	0	0	0	1	0
Dúvidas	esclarecida pelo colega	0	1	4	2	3	6
	esclarecida pelo invest.	0	0	1	5	2	8
	não esclarecida	2	0	4	1	4	3

Interpretações do mundo e multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas.

João Maria André

Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Director do Teatro Académico de Gil Vicente de Coimbra de 2001 a 2005.

Resumo

Neste artigo procurar-se-á, em primeiro lugar, esboçar o quadro em que se pode colocar a questão do multiculturalismo a partir de três fenómenos que o contextualizam na actualidade: a erosão do Estado-Nação, a Globalização e a Sociedade-Rede. Num segundo momento serão analisadas as dificuldades inerentes à caracterização do multiculturalismo e, num terceiro momento, procurar-se-á tematizar, em sede epistemológica, a questão do multiculturalismo, num debate sobre incomensurabilidade *versus* possibilidade de diálogo entre as diversas interpretações de mundo próprias de diferentes visões culturais. Finalmente, partindo da constatação do carácter redutor da epistemologização exagerada da problemática do multiculturalismo, inflectir-se-á o seu equacionamento para outras vertentes, como a vertente da identidade cruzada com a vertente da afectividade, aprofundando o conceito de mestiçagem, como sinónimo de identidade múltipla e compósita e como exercício de um diálogo intercultural que poderá encontrar na actividade artística um modelo fecundo de concretização.

Palavras-chave

Multiculturalismo, Incomensurabilidade, Diálogo entre Culturas, Mestiçagem

“Interprétations du monde et multiculturalisme: incommensurabilité et dialogue entre Cultures”

João Maria André

Professeur titulaire de la Faculté de Lettres de l'Université de Coimbra. Directeur du Théâtre Académique de Gil Vicente de Coimbra de 2001 à 2005.

Résumé

Dans cet article on cherchera, en premier lieu, d'esquisser le tableau où l'on peut placer la question du multiculturalisme d'après trois phénomènes qui peuvent le contextualiser actuellement : l'érosion de l'État-Nation, la Globalisation et la Société- réseau. À un second moment seront analysées les difficultés inhérentes à la caractérisation du multiculturalisme et, à un troisième moment, on cherchera à thématiser en siège épistémologique, la question du multiculturalisme, au moyen d'un débat sur l'incommensurabilité *versus* possibilité de dialogue entre différentes interprétations du monde reliées à différentes visions culturelles. Finalement, à partir de la constatation du caractère réducteur de l'épistemologisation exagérée de la problématique du multiculturalisme, on déduira sa relation à d'autres thèmes, tels que le thème de l'identité croisé avec le thème de l'affectivité, en approfondissant le concept de métissage, en tant que synonyme d'identité multiple et composite et en tant qu'exercice d'un dialogue interculturel qui pourra trouver à l'activité artistique un modèle fécond de concrétisation.

Mots-clé

Multiculturalisme, Incommensurabilité, Dialogue entre Culture, Métissage

Abstract

This article seeks, at first, to outline the framework in which one can rethink the issue of multiculturalism according to three phenomena that contextualize it today: the erosion of the nation state, globalization and Society-Network. Secondly, the inherent difficulties will be considered in the characterization of multiculturalism. Thirdly, it aims at explore the theme of multiculturalism in an epistemological way, the question of multiculturalism, debating it on incommensurability versus possibility of dialogue between the various interpretations of the world and of their own different cultural views. Finally, based on the finding of the reducing epistemologization exaggerated of the issue of multiculturalism, we will explore it to other questions, namely the identity issue crossed with the affectivity issue, deepening the concept of fusion/ cultural melting, as a synonym

for multiple and composite identity and as a task of intercultural dialogue which can find in the artistic activity a model of fruitful achievement.

Keywords

Multiculturalism, incommensurability, Dialogue among Cultures, Cultural Melting

Resumen

Este artículo pretende, en primer lugar, esbozar el cuadro donde se puede replantear la cuestión del multiculturalismo en relación a tres fenómenos que hoy lo contextualizan: la erosión del Estado nación, la globalización y la Sociedad-Red. En segundo lugar, las dificultades serán considerados en la caracterización del multiculturalismo. En tercer lugar, se propone explorar el tema de la multiculturalidad de un modo epistemológico, la cuestión del multiculturalismo, que debatimos sobre inconmensurabilidad versus la posibilidad del diálogo entre las diversas interpretaciones del mundo y de sus diferentes puntos de vista culturales.

Por último, sobre la base de la conclusión de la reducción de epistemologización exagerada de la cuestión del multiculturalismo, que exploraremos a otras preguntas, a saber: la cuestión de la identidad que se cruza con la cuestión de la afectividad, la profundización del concepto de la mestizaje, como sinónimo de múltiples y compuestas identidades y como una tarea de diálogo intercultural que puede encontrar en la actividad artística un modelo fructífero de logro.

Palabras clave

Multiculturalismo, inconmensurabilidad, el Diálogo entre Culturas, Mestizaje

1. Hoje, como sempre na nossa história, experimentamos o mundo de muitos modos, com diversificadas cores, em espaços e tempos plurais, com densidades que nos tocam mais ou menos profundamente e a partir de fragmentadas memórias. Mas hoje, mais do que nunca, fazemo-lo a uma escala e a uma velocidade que não encontram precedentes na nossa história. Porque a escala é uma escala global, em que as fronteiras se diluem e as referências identitárias se perdem ou se multiplicam ao infinito e em que as grandes narrativas que davam sentido à nossa praxis são substituídas por imagens, imagens de imagens, imagens de imagens de imagens, numa idiossincrasia que faz com que a caverna de Platão se dobre em inúmeras galerias de um imenso labirinto. A essa escala global corresponde uma velocidade quase infinita, a velocidade do ciber mundo¹, em que a vertigem da navegação se substitui à experiência da descoberta, implodindo o tempo e a sua experiência, através do cruzamento e da dissolução dos tempos locais nos tempos globais, das novas telépolis em que nos movimentamos sem memórias do ontem nem sonhos do amanhã². Isto determina uma mudança fundamental na experiência de mundo que hoje vivemos: anteriormente, experimentava-se o mundo como morada, lugar que se habitava e em que se habitava, com o seu tempo, as suas memórias, a sua identidade e a sua simbologia; hoje a experiência de mundo, mais do que a experiência de um lugar, é a experiência de um não-lugar, ou melhor, de um complexo de não-lugares, no sentido em que Marc Augé utiliza este conceito³, como o são os aeroportos, as auto-estradas, os hipermercados e as grandes superfícies comerciais, ou como o são mesmo os comboios e os aviões, e como o são as relações que se constituem na forma como se está ou se evolui nesses espaços. Mas hoje, o não-lugar por excelência é a web, a www, que incorpora significativamente a palavra world, mundo, não como um lugar em que se mora ou um espaço que se habita, mas como uma estrutura reticular em que se circula, que se navega à velocidade da luz. Hoje não se mora, viaja-se e viaja-se num tempo e num espaço globais, que são simultaneamente um tempo e um espaço reticulares, em que referências e especificidades se desvanecem porque se dilui o chão que lhes dava algum sentido e que dava sentido e configuração ao mundo ou aos mundos em que se morava: o chão da cultura. É neste quadro que se desenham e se cruzam hoje as múltiplas interpretações do mundo e, por isso, faz sentido que em contexto educativo se aborde a problemática do multiculturalismo, das interpretações do mundo e do diálogo intercultural, os seus modos de fazer cultura e mundo e de fazer o mundo da cultura, confrontando e aprofundando conceitos como incomensurabilidade, diálogo e mestiçagem.

¹ Cf. Paul VIRILIO, *Cibermundo: a política do pior*, trad. port. de Francisco Marques, Lisboa, Teorema, 2000. Cf. ainda, do mesmo autor, *A velocidade da libertação*, trad. port. de Edmundo Cordeiro, Lisboa, Relógio d'Água, 2000.

² Cf. Javier ECHEVERRÍA, *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Ediciones Destino, 2004.

³ Cf. Marc AUGÉ, *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, trad. port. de Miguel Serras Pereira, 90 Graus Editora, 2005.

2. Três fenómenos, relativamente distintos mas numa significativa convergência e intersecção, têm vindo a marcar, nas últimas décadas, o panorama económico, político e cultural e o progresso técnico-científico à escala mundial: por um lado, a erosão do Estado-Nação, por outro lado, a globalização e, finalmente, o desenvolvimento da sociedade em rede e da Telépolis que lhe está associada. É no cruzamento desses três fenómenos que gostaria de situar esta reflexão sobre o multiculturalismo e as interpretações do mundo, com as dificuldades e as virtualidades que lhes são inerentes.

Se por Estado-nação entendemos a coincidência entre um espaço geográfico e territorial unificado no exercício do poder e das instituições políticas e uma população que partilha uma constelação de crenças e de culturas, de língua, de etnia, de memória, costumes e valores relativamente consolidada por um passado histórico, temos de reconhecer que sobretudo a segunda metade do século XX, devido principalmente a factores económicos e políticos, foi marcada por um processo progressivo de erosão ou mesmo dissolução dos grandes Estados-nação do século XIX, constituindo-se uma geografia político-cultural marcada por aquilo poderemos chamar estados poliétnicos, multinacionais ou multiculturais ou nações poliestatais, ou seja, Estados que acolhem no seu seio comunidades fortes de etnias e nacionalidades diferentes ou Nações que se dispersam por diferentes estados⁴. Situações de guerra e conflito, movimentos migratórios massivos, unificações forçadas de comunidades autónomas, colonização e pós-colonização são alguns dos factores que estão por detrás desta alteração da geografia política mundial que obriga hoje a pensar o exercício da cidadania em termos cosmopolitas. Este movimento vê-se significativamente intensificado com o fenómeno da globalização, ou melhor, das globalizações, já que dele só falaremos adequadamente se o perspectivarmos na sua realidade plural, não só em termos históricos, mas também em termos ético-políticos. Em termos históricos, pode dizer-se que a sua génese e o seu desenvolvimento se prendem com a história da constituição do que se poderia chamar, na sequência de Wallerstein⁵, o sistema-mundo e que E. Dussel⁶, aprofundando e radicalizando as categorias deste autor e a ampliação que lhes faz Gunder Frank, sequencia em quatro estádios distintos, desde 1º o estádio Mesopotâmia-Egipto (em que começa historicamente a originar-se o sistema que hoje se globaliza) até ao 4º estádio, o sistema-mundo que tem a Europa como centro e que se desenvolve sucessivamente com a primeira Modernidade, cujo centro está na Península Ibérica, com a segunda modernidade, em que a Europa do Norte substitui as potências imperiais ibéricas, com o capitalismo industrial, sob a hegemonia inglesa e com o capitalismo transnacional sob a hegemonia norte-americana, nomeadamente depois de 1945. Há, assim, historicamente, várias globalizações ou várias sequências da globalização de que os tempos mais recentes são apenas a recta final. Mas a realidade da globalização é também plural em termos ético-políticos. Podemos falar, por exemplo, de uma globalização de rapina, que se identifica com a globalização neoliberal capitalista, que, assentando num projecto de exploração económica global, visa, a pretexto da promoção de um desenvolvimento e de um progresso económico baseado nos parâmetros ocidentais, uma exploração neocolonial, política, económica, militar e cultural, do hemisfério sul pelo hemisfério norte e dos países da periferia pelos países do centro do sistema-mundo, assumindo deste modo uma configuração predadora. A esta globalização de rapina haverá que contrapor a mundialização da solidariedade, construída na reunião de esforços de ONGs, nos movimentos colectivos para salvar o planeta, nas iniciativas internacionais para a salvaguarda da paz, nos festivais interculturais e nas plataformas para o diálogo cultural e religioso promovidas pela ONU, pela Unesco ou por fundações públicas ou privadas à escala global. Os dois tipos diferenciados de globalização, distingue-os o sociólogo português Boaventura Sousa Santos com a designação de globalização hegemónica, a globalização capitalista neoliberal, que se caracteriza pelo desenvolvimentos de processos conducentes quer a localismos globalizados, quer a globalismos localizados, dirigida de cima para baixo, e a globalização contra-hegemónica, tendente a desenvolver um cosmopolitismo insurgente e de resistência e a salvaguardar o património comum da humanidade. Define, assim, em termos gerais, a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”⁷ ou como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais,

4 Cf. Emilio LAMO DE ESPINOSA, “Fronteras culturales”, in Emilio LAMO DE ESPINOSA (Ed.), *Culturas, Estados Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pp. 13-79.

5 Cf. I. WALLERSTEIN, *The Modern World-System*, New York, Academic Press, 1989, 3 vols.

6 Cf. E. DUSSEL, *Ética de la liberación*, Madrid, Editorial Trotta, 2002⁴, pp. 24-86. Uma síntese desta apresentação pode também encontrar-se em idem, “La globalización y las víctimas de la exclusión: desde la perspectiva de la Ética de la Liberación”, in: Raúl FORNET BETANCOURT (Ed.), *Culturas y Poder, Interacción y Asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 2003, pp. 113-119.

7 B. S. SANTOS, *A gramática do tempo*, Porto, Afrontamento, 2006, p. 405. Para um desenvolvimento mais alargado e aprofundado do conceito de globalização neste autor, cf. B. S. SANTOS, “Os processo da globalização”, in B. S. SANTOS (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?*, Porto, Afrontamento, 2002, pp. 31-106.

sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais, ou práticas sociais e culturais transnacionais.”⁸ Esta concepção de globalização permite incorporar aspectos parciais contemplados em outras definições mais restritivas, mas permite simultaneamente dar conteúdo mais vasto a outras definições hoje assumidamente clássicas, como a de Giddens⁹, a de U. Teusch¹⁰ ou a de U. Beck¹¹. Descobrimos, deste modo, no coração da globalização, processos contraditórios que, se são evidentes no quadro da sua vectorização política, emergem também com bastante visibilidade quando se faz a sua perspectivização cultural. Porque se, por um lado, a globalização cultural pode significar a ocidentalização ou mesmo a americanização do mundo, a interacção cultural a uma escala global pode também ser convergente com um cosmopolitismo emancipador, com uma visão intercultural enriquecida dos direitos humanos ou com um diálogo cultural antropologicamente fecundo para as artes do teatro, da música, da dança ou do cinema.

Convergente e até mesmo promotor do movimento da globalização é o terceiro fenómeno que condiciona e que estrutura o rosto e a paisagem sócio-cultural do mundo contemporâneo: o desenvolvimento da sociedade-rede e dos modos de estar, produzir, actuar e comunicar que lhe estão associados, de que a Internet é actualmente a forma mais visível. Definida por Manuel Castells como um espaço de fluxos, ou seja, como “organização material de práticas sociais em tempo partilhado que funcionam através de fluxos”¹², a sua unidade não é um sujeito individual nem colectivo, mas sim a rede, em modificação, crescimento e adaptação permanentes. Dá origem àquilo a que muitos autores têm vindo a chamar Telépolis, a nova forma da polis, e, conseqüentemente, uma nova forma do mundo, que não se baseia em recintos territoriais, com um interior, com fronteiras e com o seu exterior, mas em redes abertas de interconexões, que cobrem o planeta e preenchem mesmo os espaços siderais. Javier Echeverría enumera vinte características que permitem distinguir esta nova configuração da existência social e humana, este terceiro “entorno” ou meio, como lhe chama¹³, e que sucederia ao primeiro “meio” constituído pela natureza e ao segundo “meio” marcado pela técnica e a que, na sequência de Ortega, se pode chamar uma sobrenatureza. Dessas características, há algumas que assumem especial relevo para o contexto reflexivo em que nos movimentamos. Em primeiro lugar, e como é natural, a reticularidade; em segundo lugar, a informacionalidade: a unidade de base deste novo espaço é a unidade de informação; em terceiro lugar, a dinâmica dos fluxos e das suas representações (capital, informação, tecnologia, interacção, imagens, sons e símbolos) que atravessa a esfera pública, a esfera privada e a própria esfera íntima; em quarto lugar e em plena convergência com o segundo movimento a que fizemos referência, a globalidade, que decorre da desterritorialização deste novo meio; em quinto lugar, e contra algumas teorias que alertam para o perigo da chamada homogeneização informática, há que salientar a heterogeneidade cultural e linguística que pode caracterizar este novo espaço de inter-relação devido às múltiplas possibilidades que a digitalização oferece à diversidade sócio e linguística; em sexto lugar a transnacionalidade como nota determinante desta nova configuração social, superadora da figura do Estado-nação e que se prende com a desterritorialização característica da rede e com a sua conseqüente desfronteirização; finalmente, e em sétimo lugar, reforça-se a sensação de interdependência. Como é natural, a instabilidade e a plasticidade proteiforme acompanham cada uma destas características, o que permite a Manuel Castells falar de uma cultura do efémero, de uma cultura de cada decisão estratégica, de um mosaico de experiências e de interesses ou mesmo de uma cultura multifacética e virtual, tal como as experiências visuais criadas por computadores no ciberespaço, e dizer que “o espírito do informacionalismo é a cultura da destruição criativa, acelerada à velocidade dos circuitos optoelectrónicos que processam os seus sinais”¹⁴.

É no quadro destes três fenómenos e da intensificação recíproca que resulta da sua interacção que deve situar-se hoje a reflexão sobre o multiculturalismo, sobre o diálogo intercultural a partir das respectivas interpretações do mundo e sobre a identidade ou as identidades sócio-culturais que nelas se configuram e é por isso que é necessário ultrapassar as limitações inerentes aos primeiros equacionamentos desta problemática decorrentes do quadro socio-político que motivou a sua formulação. O que significa que uma perspectivização séria e actualizada do multiculturalismo deve começar por estar atenta à pluralidade de sentidos com que este conceito é usado,

8 Idem, *ibidem*, p. 90.

9 Anthony GIDDENS, *Consecuencias de la Modernidad*, trad. de Ana Lizón Ramón, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 67-68.

10 Ulrich TEUSCH, *Was ist Globalisierung?*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004, p. 86.

11 Cf. U. BECK, *Qué es la globalización?*, trad. de B. Moreno e Ma. Rosa Borràs, Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 42.

12 Cf. Manuel CASTELLS, *La era de la información. I. La sociedad red*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2001, p. 445.

13 Javier Echeverría, *op. cit.*, pp. 57-147.

14 M. CASTELLS, *op. cit.*, p. 227.

nomeadamente na Filosofia, na Sociologia, na Teoria Política e nas Ciências da Educação e da qual decorrem muitos equívocos na sua apreciação e na sua valorização.

3. Multiculturalismo não designa apenas uma realidade fixa e homogénea, perfeitamente configurável por alguns traços essenciais susceptíveis de serem universalizados a todos os posicionamentos que o enfrentam e que o tematizam.

A primeira fonte da polissemia deste conceito radica nas diferentes experiências que lhe correspondem tanto na sua génese como inclusivamente na constelação político-cultural da actualidade. Se olharmos para os primeiros textos, de Charles Taylor ou de W. Kymlicka, que colocaram há já alguns anos o problema do multiculturalismo na ordem do dia, verificamos que nesse ponto de partida está a realidade de países como o Canadá ou os Estados Unidos cujas experiências, em si, são já bastante diferentes: no primeiro caso, vemo-nos confrontados com a coexistência de três grupos nacionais distintos e com a necessidade de consagrar os respectivos direitos, tanto em termos políticos, quanto em termos linguístico-culturais, e no segundo caso encontramos-nos perante uma realidade social que incorporou minorias nacionais naquele país mediante a conquista ou a colonização, entre as quais se situam os índios americanos, os porto-riquenhos, os descendentes de mexicanos, nativos havaianos, etc, mas que conta também, por outro lado, com grupos de imigrantes provenientes, entre outros países, de Inglaterra, da Irlanda e da Itália e que constituem comunidades extremamente fortes no seio dos Estados Americanos. Já a realidade a que procuram responder os teóricos do multiculturalismo no continente sul-americano, como o México, o Brasil, a Argentina ou a Colômbia é bastante diferente, como é diferente a realidade europeia, nomeadamente a francesa, a espanhola e a portuguesa. A Espanha, a par da especificidade própria de algumas das suas regiões que insistem em afirmar a sua autonomia, como a Catalunha, a Galiza ou o País Basco, conta também, especialmente nas suas regiões do sul, com uma forte presença árabe com raízes históricas conhecidas e com a intensificação que resulta de mais recentes movimentos migratórios, sendo ainda de destacar a especificidade e a peculiaridade da etnia cigana com as suas tradições e a sua cultura própria. Portugal vê-se também a braços com a presença bastante forte de algumas comunidades ciganas, mas vê-se sobretudo confrontado com o resultado dos movimentos migratórios provenientes dos países africanos de expressão portuguesa, por um lado, e com movimentos migratórios que atingem igualmente a Espanha e outros países europeus, provenientes de países da Antiga União Soviética, como é o caso da Ucrânia. A par de todas estas formas e figuras de multiculturalismo, encontramos a intensificação do cruzamento de culturas resultante, por um lado, da construção da União Europeia, com a livre circulação de pessoas e bens, e resultante, por outro lado, da globalização económica com o seus efeitos visíveis na habitação, no vestuário, na alimentação e nos consumos culturais, para nos referirmos apenas a alguns dos aspectos mais relevantes.

A segunda fonte dos equívocos quando se fala do multiculturalismo prende-se, naturalmente, com a pluralidade de sentidos com que pode ser usado o conceito de cultura alguns dos quais enviesam e quase paralisam o debate desta problemática numa forma irremediável. Com efeito, se tomarmos como referência a definição de cultura apresentada, por exemplo, por Will Kymlicka na sua obra sobre a “cidadania multicultural”, damos-nos conta da sua articulação com a noção de sociedade que a suporta, definindo-se tal cultura societal como “uma cultura que proporciona aos seus membros formas de vida significativas, através de todo o leque de actividades humanas, incluindo a vida social, educativa, religiosa, recreativa e económica, abarcando as esferas pública e privada”, compreendendo “não só memórias ou valores partilhados, mas também instituições e práticas comuns”, com uma certa tendência para a concentração territorial e com base numa língua colectivamente assumida¹⁵. Transpondo esta noção para a esfera da educação multicultural, associam-se a este conceito, completando a vertente de património acumulado, as vertentes de capital simbólico, pautas de valores, traços identitários e normas de acção¹⁶. Estamos, no entanto, muito longe da noção de cultura que atravessa as interpretações da problemática do multiculturalismo no âmbito dos “Cultural Studies”, que privilegiam a dimensão especificamente cultural face à sua dimensão étnica, política ou nacional. O sujeito das culturas na problemática do multiculturalismo aparece então articulado com reivindicações de grupos ou movimentos sociais, estruturados em torno de determinados sistemas de valores que constituem factores de identificação e de pertença colectiva em subgrupos marcados por sentimentos diversos, aí incluindo a exclusão decorrente de opções políticas, sexuais, éticas, ambientais ou até artísticas.

¹⁵ Will KYMLICKA, *Ciudadanía multicultural*, trad. de Víctor Viano, Barcelona, Paidós, 1996, p. 112.

¹⁶ Sobre a noção de cultura nos debates sobre a educação multicultural, cf. J. Javier GARCIA CASTAÑO, Rafael A. PULIDO MOYANO e Angel MONTES DEL CASTILLO, *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología Social y Cultural*, *Revista de Educación*, 302 (Sept.-Dic. 1993), pp. 93-96.

A terceira causa de mal-entendidos na abordagem do multiculturalismo tem a ver com o duplo sentido ou a dupla aceção desta expressão¹⁷. Com efeito, o conceito de multiculturalismo pode ser usado, em primeiro lugar, como referindo-se a um facto ou a uma constelação de factos na sociedade actual: a coexistência, numa determinada sociedade e numa proximidade espacial, de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes, articulando-se essa diversidade com presumíveis diferenças étnicas, religiosas, histórico-sociais, de nacionalidade, ou, alargando o conceito a realidades como as que foram referidas no parágrafo anterior, estilos de vida, opções de género, classes sociais, etc... Nesta aceção o multiculturalismo não suscita especiais controvérsias, a não ser no que se refere à extensão com que o conceito é utilizado e, com este significado, melhor Seia utilizarmos a palavra “multiculturalidade”. A segunda aceção de multiculturalismo, que o dimensiona como projecto político e educativo de resposta ao facto a que se refere a primeira aceção, é que suscita efectivamente controvérsias, na medida em que comporta uma dimensão normativa ou prescritiva que estabelece um determinado desenho de sociedade e de comportamentos político-sociais perante a diferença. Tais controvérsias são suscitadas tanto pela inscrição dos seus autores em posições conservadoras e também, em muitos casos, neoliberais, como pela inscrição dos seus autores em sectores progressistas, denunciando e criticando, neste caso, posições eurocéntricas, atitudes racistas encapotadas e/ou pactos implícitos com a lógica capitalista, ou ainda instrumentos conceptuais de análise social tipicamente eurocéntricos¹⁸.

4. Entramos agora numa quarta fonte de mal-entendidos ou mesmo desentendimentos relativamente à questão do multiculturalismo que, resultando de uma certa permeabilidade e, por vezes, confusão ente as duas aceções de multiculturalismo acabadas de referir (a aceção descritiva e a aceção normativa), remete afinal para os posicionamentos epistemológicos e ético-políticos dos autores que se debruçam sobre este fenómeno de modo a dar-lhe resposta no contexto da sociedade actual.

A primeira matriz a partir da qual encontramos respostas à questão do multiculturalismo é a de um liberalismo moderado ou revisto, sendo de destacar autores como Charles Taylor ou Will Kymlicka. Charles Taylor publica o seu texto clássico acerca do multiculturalismo e da “política do reconhecimento”, em que, partindo da importância dos processos dialógicos na construção da própria identidade e do papel do reconhecimento do outro e pelo outro no coração desses processos dialógicos, entende que a única forma de conciliar uma política da igualdade com uma política da diferença conduz a uma relativa quebra da neutralidade do Estado, confluindo para modelos de liberalismo que “se fundamentam bastante em juízos de valor sobre o que constitui uma vida boa — juízos esses em que a integridade das culturas ocupa um lugar importante”¹⁹. Uma adequada política de reconhecimento, implicaria, por isso, uma capacidade de intervenção do Estado a favor de culturas minoritárias ameaçadas, por exemplo no quadro da educação secundário e do ensino superior. Pela importância que a “comunidade” cultural assume neste contexto, este tipo de multiculturalismo é também, muitas vezes, designado “multiculturalismo comunitarista”. Will Kymlicka, partindo da sua noção de cultura societal, analisa diversas formas de pluralismo cultural no sua concretização social e política e elabora as suas propostas de cidadania multicultural a partir da distinção entre Estados Multinacionais e Estados Poliétnicos, com base na articulação entre “Cultura”, “Estado”, “Nação” e “Etnia”, em que, no conceito de cidadania multicultural, os primeiros implicam a tradução jurídica das origens multinacionais do próprio Estado e, por isso, a salvaguarda dos direitos das culturas nacionais à respectiva preservação e afirmação identitária. Diferentes deste tipo de posicionamentos e ainda dentro da matriz liberal podem referir-se posições mais radicais, como a Joseph Raz, que, reconhecendo embora o valor da cultura “como pré-condição para a liberdade individual e como factor que conforma e proporciona o conteúdo dessa liberdade individual”²⁰, subordina o seu modelo multicultural ao primado dos direitos e da liberdade individual, admitindo, por isso, a legitimidade e a necessidade de membros de uma cultura intervirem explicitamente nos assuntos internos de outra cultura, sempre que estiverem em causa os verdadeiros valores universais e o exercício dos correspondentes direitos individuais. Mas uma postura ainda mais radical é a que é adoptada por Giovanni Sartori, que, em nome do pluralismo, se constitui como um adversário explícito de todo e qualquer multiculturalismo (entendido na aceção de projecto a que anteriormente fizemos referência). Para este autor, “a

17 Sobre os dois sentidos de multiculturalismo, cf. Boaventura Sousa SANTOS e João Arriscado NUNES, “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, in Boaventura Sousa SANTOS (Org.), Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003, pp. 26-34. Cf. também León OLIVÉ, Multiculturalismo y pluralismo, México, Paidós, 1999, pp. 58 a 66.

18 Sobre as controvérsias suscitadas pelo multiculturalismo, quer à esquerda, quer à direita, cf. Boaventura Sousa SANTOS e João Arriscado NUNES, “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, pp. 29-32.

19 Charles TAYLOR, “A política de Reconhecimento”, in Charles TAYLOR et alii, Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento, trad. de Marta Machado, Lisboa, Instituto Piaget, 1998, p. 81.

20 Joseph Raz, “Multiculturalism a liberal Perspective”, in Ethics in the Public Domain, Oxford, Clarendon Press, p. 162, apud, León Olivé, op. cit., p. 69

política de reconhecimento” contraria o tratamento igualitário das culturas que deveria estar na base de uma política verdadeira e genuinamente liberal, mas a sua contestação a tal política e aos projectos multiculturais dela decorrentes fundamenta-se, sobretudo, no facto de favorecer tendências insulares e isolacionistas que contrariam a interacção cultural inerente a todo o verdadeiro e autêntico pluralismo²¹.

A segunda matriz que configura outro tipo de respostas à problemática da pluralidade de culturas é a dos autores que procuram articular essa pluralidade de culturas com os processos de emancipação, nomeadamente em situações pós-coloniais, mas também, dentro das sociedades ocidentais, em situações de marginalização ou de opressão de determinados grupos sociais, gerando-se assim a noção de multiculturalismos progressistas ou emancipatórios. A noção central para a formulação do projecto multicultural emancipador é a da dimensão política da cultura e das suas potencialidades para funcionar como factor de resistência a neocolonialismos e para gerar dinâmicas alternativas à globalização hegemónica neoliberal e dinâmicas alternativas de políticas multiculturais na superação dos limites decorrentes da sua tradicionalidade e da sua localidade, através do reencontro das suas narrativas e das suas memórias de libertação com outras experiências, outras lutas e outras historiografias em diálogo baseado na capacidade de tradução recíproca. Neste contexto, e de acordo com as propostas de Boaventura Sousa Santos e Arriscado Nunes, os multiculturalismos emancipatórios serão sempre policêntricos, porque assentes em diferentes concepções do mundo e, nas suas repercussões sobre o direito e a justiça, corresponderão a diferentes formas de subjectividade e de identidade colectivas, e traduzir-se-ão em políticas emancipatórias e de invenção de novas cidadanias na tensão entre a igualdade e diferença e na construção de alianças e solidariedades à escala mundial²².

Para além destas matrizes de contornos políticos, poderíamos ainda referir uma outra de contornos mais económicos e comerciais e que diz respeito ao chamado “Corporate multiculturalism” ou “Multiculturalismo empresarial”. Como refere Andrea Semprini trata-se de uma tentativa pragmática de “gestão das diferenças” tendo em conta o sucesso comercial ao nível da moda, do consumo, do lazer e da cultura de massas²³. Se são as cores da diferença que vendem, porque não implementar essas cores da diferença, quer ao nível do vestuário e da alimentação, quer ao nível da música ou do cinema? Há claramente uma subordinação do cultural ao económico neste aproveitamento do que é diferente para o pôr ao serviço da globalização neoliberal.

5. Inscrevendo-se esta reflexão no contexto de uma articulação entre experiência filosófica e interpretações do mundo, é na vertente mais especificamente cultural e, sobretudo, na noção de cultura que aparece subjacente a estes diversos posicionamentos que deve centrar-se a nossa atenção, a fim de averiguar até que ponto a experiência da multiculturalidade corresponde ao reconhecimento da coexistência mas simultaneamente da impossibilidade de interacções simbólicas entre as interpretações de mundo de cada uma das culturas ou se ela não só é compatível mas é mesmo indissociável de um diálogo intercultural. A entrada nesta problemática obriga-nos a perspectivar um olhar crítico sobre o conceito de cultura mobilizado por grande parte das matrizes até agora referidas.

Diria que o facto de grande parte destas reflexões surgirem no quadro ainda subordinado ao Estado-nação acaba por determinar uma distorsora circulação de sentido entre cultura e identidade, que mobiliza simultaneamente uma noção estática, homogénea e essencialista de cultura e uma noção igualmente estática, homogénea e essencialista de identidade, como se o conceito aristotélico de substância (*hypokeimenon*) como suporte, substrato ou sujeito de predicação acabasse por contaminar, por intermédio da sua extensão ao grupo ou à sociedade, a forma de entender a identidade social e a identidade cultural e, com ela, a própria forma de entender a cultura, que se vê assim associada à noção de herança acumulada, de património constituído, de conjunto de estruturas mentais, constelações de crenças e normas orientadoras da acção colectiva, associando-se-lhe ainda, muitas vezes, a dimensão territorial que assim contribui para a respectiva espacialização.. É por isso que, como diz François Laplantine, “o que é procurado na identidade, que tem quase sempre um carácter gregário, é a hereditariedade, a raça, o sangue, o solo, o enraizamento na nação, na família, no nascimento, no determinismo da ascendência”²⁴, introduzindo assim um movimento de refluxo para o mito da origem e da sua pureza. A representação da identidade transforma-se assim numa reprodução da identidade, reclamando, no coração da respectiva lógica, a identidade, a não contradição e o terceiro excluído, ou seja, uma lógica que identifica

²¹ Giovanni SARTORI, La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros, trad. de Miguel Ángel Ruiz de Azúa, Buenos Aires, Taurus, 2001.

²² Cf. Boaventura Sousa SANTOS e João Arriscado NUNES, “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, in: Boaventura Sousa SANTOS (Org.), Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural, especialmente pp. 34-44 e 59-66.

²³ Cf. Andrea SEMPRINI, Le multiculturalisme, Paris, PUF, 1997, pp. 101-104.

²⁴ François LAPLANTINE, Je, nous et les autres, Paris, Le Pommier-Fayard, 1999, p. 41.

separando e excluindo de acordo com o princípio do ou...ou, como bem sublinhou U. Beck no seu mais recente livro sobre o cosmopolitismo e a visão cosmopolita²⁵.

Aquilo que os fenómenos da erosão do Estado-nação, da globalização e da sociedade-rede implicam, quando equacionados a partir da perspectiva da pluralidade de culturas e das imagens de mundo na sociedade actual, é uma concepção dinâmica, processual, dialógica e, de alguma forma, policêntrica de cultura que dê conta das interdependências e dos fluxos que estão por detrás das identidades sócio-culturais em permanente devir e que interferem significativamente na génese das nossas imagens e das nossas interpretações de mundo. Neste contexto, diria que carecemos de uma concepção verdadeiramente ecológica de cultura, que permita pensar a articulação entre o conceito de mundo e o conceito de cultura numa perspectiva pluridimensional e multidireccional. Essa concepção ecológica permitirá ver que a cultura está necessária e intrinsecamente vinculada ao mundo que a gera, o qual, por sua vez, integra a cultura em todas as suas vertentes como uma componente incontornável e fundamental (ou seja, o mundo tem cultura, mas a cultura também tem mundo), mas também permitirá descobrir como as culturas geram os seus mundos, pela interpretação que deles fazem, no cruzamento de saberes, imagens, mitos, memórias, gestos, rituais e palavras. Através desta visão é importante acautelar alguns desvios que formularia nestes termos: se, por um lado, se não pode reduzir a questão do multiculturalismo e do contacto entre as culturas à sua dimensão epistemológica, por outro lado não se pode esquecer a importância que tal dimensão assume na configuração e na apreciação das saídas para esta problemática; ao mesmo tempo, se também não se pode reduzir a cultura uma dimensão íntima, interior ou espiritual (como a expressão constelação de crenças ou pautas de valores poderia dar a entender), também se não pode ignorar a componente pessoal e afectiva que toda a cultura tem e, por isso, a sua profunda repercussão na definição da identidade daqueles que a ela se sentem vinculados. Assim, a configuração multicultural da sociedade actual remete-nos para a necessidade de um cruzamento do epistemológico com o afectivo na construção das interpretações de mundo que se vão gerando, transformando as imagens de mundo daí decorrentes numa mistura de saberes e afectos em permanente diálogo e em permanente interacção²⁶.

6. Não há dúvida nenhuma de que multiculturalidade e visão monocultural assentam em pressupostos epistemológicos diferentes que, além de remeterem para diferentes concepções de sujeito epistémico, remetem também para diferentes teorias da verdade, para diferentes articulações entre realidade e conhecimento, para diferentes concepções de objectividade, para diferentes formas de descrição do conhecimento como processo, e para diferentes formas de equacionamento das relações entre a linguagem e o real²⁷ além de mobilizarem também diferentes concepções de tempo, diferentes articulações da simplicidade com a complexidade, diferentes posicionamentos perante as metodologias científicas subjacentes ao debate entre o monismo metodológico e o pluralismo metodológico, decorrentes também elas de diferentes equacionamentos da axiologia da ciência²⁸. Não é, no entanto, especificamente sobre estes pressupostos nem sobre estes aspectos que gostaria de me debruçar agora, mas antes sobre aquilo que pode autorizar ou obstaculizar a leitura da construção de concepções de mundo no quadro da pluralidade das culturas como um processo de interacção e diálogo. A questão pode, pois, colocar-se nestes termos: se a pluralidade de culturas implica uma certa pluralidade de mundos isso significa que a relação entre as diversas concepções de mundo que lhes estão associadas deve ser traduzida em termos de uma radical incomensurabilidade?

A noção de incomensurabilidade passou para primeiro plano dos debates epistemológicos da segunda metade do século XX sobretudo após a publicação do livro de Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* e da radicalização das suas perspectivas por Paul Feyerabend. Dando origem a controvérsias cuja sede é, antes de mais, epistemológica, este conceito ultrapassa, no entanto, o campo estritamente epistemológico, uma vez que a sua associação à noção de relativismo, sobretudo da parte de alguns adversários de Kuhn, permite naturalmente a sua extensão a outros campos em que a problemática do relativismo assume uma importância significativa, como é o campo dos valores, do qual a problemática do multiculturalismo é igualmente indissociável.

Dos vários sentidos com que o conceito de incomensurabilidade é utilizado por Thomas Kuhn na obra referida, merece agora particular destaque o que se refere à incomparabilidade de mundos em que se movimentam cientistas trabalhando em diferentes paradigmas ou em diferentes tradições de ciência normal. Como refere

²⁵ Cf. Ulrich BECK, *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*, trad. de Moreno Carrillo, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 38-51.

²⁶ Sobre a união destes dois aspectos, cf. Raimon PANIKKAR, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Barcelona, Herder, 2006, especialmente o capítulo 11, significativamente intitulado "Hieros Gamos. Entre conocimiento y amor" (pp. 135-148).

²⁷ Cf., para uma análise mais pormenorizada destes pressupostos epistemológicos, João Maria ANDRÉ, *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*, Coimbra, Ariadne Editora, 2005, pp. 44-47.

²⁸ Sobre estes aspectos cf. idem, *ibidem*, pp. 107-110.

Kuhn, “aqueles que propõem paradigmas em competição praticam as suas posições em mundos diferentes”²⁹. O sentido desta expressão deu-o Kuhn ao definir as revoluções científicas como mudanças do conceito de mundo³⁰. Esta tese da incomensurabilidade terá sido uma das teses mais controversas de Kuhn, sendo simultaneamente um dos aspectos da sua teoria que, a par da noção de paradigma, mais rectificações e aperfeiçoamentos mereceu nas décadas seguintes³¹. No que se refere ao contexto em que agora nos situamos, o mais importante a reter é que Kuhn sempre entendeu a incomensurabilidade como a impossibilidade de tradução total de uma teoria científica, formulada num paradigma, na linguagem de outro paradigma ou a impossibilidade de tradução de duas teorias, formuladas em paradigmas diferentes, numa terceira linguagem neutra e capaz de corresponder inteiramente ao que as linguagens dos outros dois paradigmas exprimiam. Isto não significa, segundo a releitura que desta tese Kuhn foi fazendo posteriormente, nem a impossibilidade da tradução de alguns termos de um paradigma na linguagem de outro paradigma nem sobretudo a impossibilidade de um sujeito epistémico que se movimentava num paradigma conseguir, através de um processo de aprendizagem de outro léxico e de interpretação do seu significado, movimentar-se também em outro paradigma e entender-se e comunicar com os respectivos sujeitos epistémicos³². Deste modo, ao mesmo tempo que pode continuar a falar de uma pluralidade de mundos possíveis em que se movimentam as diferentes comunidades epistémicas, consegue furta-se a uma articulação necessária entre incomensurabilidade e relativismo e responder assim àqueles que o acusavam de incorrer num certo irracionalismo epistémico. Ora é precisamente do aprofundamento deste debate que León Olivé procura retirar argumentos para sustentar um pluralismo que evite, por um lado, o dogmatismo inerente a um absolutismo que afirmaria que “existem critérios absolutos, com base nos quais seria possível fundamentar correctamente os princípios morais (e, por conseguinte, poderíamos dizer também os jurídicos), assim como as decisões acerca de que crenças aceitar, o que ofereceria uma base aparentemente firme e incontroversa, de um ponto de vista racional, para aceitar ou condenar direitos, normas valores e costumes de outras culturas”³³; mas procura também a partir daqui extrair argumentos que lhe permitam contornar a insustentável posição de um relativismo total.³⁴ Tenta delinear um construtivismo pluralista, que se demarca do construtivismo devastador conducente ao relativismo³⁵, o qual reconhece simultaneamente a relatividade dos mundos, mas a possibilidade do diálogo e da interacção. Nesse construtivismo pluralista nenhuma representação do mundo, seja qual for a comunidade cultural ou a comunidade epistémica que a formule, pode reivindicar a prerrogativa de ser uma representação completa e única da verdade. Tal incompletude, associada ao reconhecimento não de uma “intertraduzibilidade”, mas da possibilidade de os habitantes de um mundo se iniciarem a outro mundo diferente e aprenderem os seus significados, sentidos e configurações, funda as condições para um diálogo intercultural fecundo que permita, em primeiro lugar, a compreensão das respectivas posições, em segundo lugar, a sua avaliação e, em terceiro lugar, numa perspectiva prática, o estabelecimento de plataformas de acção assentes em acordos mínimos no âmbito dos direitos humanos da justiça e da liberdade³⁶.

Numa direcção convergente, mas situando-se num posicionamento sociológico e político claramente marcado por um delineamento de formas de intervenção libertadoras da hegemonia capitalista neoliberal que não é tão visível nas teses de Olivé, inscreve-se a posição de Boaventura de Sousa Santos, que procura articular um cosmopolitismo libertador, uma ecologia dos saberes e uma definição intercultural dos direitos humanos. Também ele concede, neste contexto, um lugar de especial importância à componente epistemológica, mostrando como à premissa da unidade (ontológica e epistemológica) e à premissa do universalismo (político e cultural) da modernidade ocidental se contrapõe, no movimento de transnacionalização e de translocalização próprio das globalizações, a premissa da pluralidade (que implica fragmentação e heterogeneidade) e a premissa da diferença

29 Thomas KUHN, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 233.

30 Idem, *ibidem*, p. 176.

31 Sobre a evolução da teoria da incomensurabilidade em Thomas Kuhn, cf. A. M. MARTINS, “Incomensurabilidade e holismo em T. S. Kuhn”, *Revista Filosófica de Coimbra*, II/3 (Março de 1993), pp. 65-84. Cf. também Ana Rosa PÉREZ RANSANZ, *Kuhn y el cambio científico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 83-122.

32 Cf. a este propósito, T. S. KUHN “Commensurability, Comparability, Communicability”, in: T. S. KUHN, *The Road since Structure*, Chicago, The University Chicago Press, 2000, pp. 33-57 e “The Road since Structure”, in idem, *ibidem*, pp. 90-104.

33 Cf. León Olivé, *op. cit.*, p. 45.

34 Idem, *ibidem*, p. 53.

35 Cf. Richard Boyd, “Constructivism, Realism and Philosophical Method”, in J. Earman (Ed.) *Inference, Explanation and other Frustrations*, Berkeley, University of California Press, 1992, pp. 131-198.

36 Cf. León Olivé, *op. cit.*, p. 125.

(que implica a alteridade presente no coração da tensão entre o local e o global). Da activação e da potenciação destas duas premissas no campo epistemológico resulta a necessidade de acolher a diversidade epistemológica do mundo sob duas vertentes importantes para o debate do multiculturalismo e da interculturalidade: por um lado, a pluralidade interna das práticas científicas, suscitada pelo desenvolvimento de correntes como as epistemologias feministas, os estudos sociais e culturais da ciência e outras perspectivas epistemológicas pós-coloniais e pragmáticas; por outro lado, a pluralidade externa de outros sistemas de saberes alternativos ou complementares da ciência ocidental, decorrentes da diversidade de culturas, traduzíveis em diferentes concepções sobre a dignidade humana e sobre o mundo e sobre a forma de o homem se inscrever no mundo e interagir com os outros, sem desqualificações a priori de qualquer um deles³⁷. É a partir do cruzamento destas duas vertentes que se pode constituir uma ecologia dos saberes, complementar de outras ecologias reveladoras da diversidade e da multiplicidade das práticas sociais no seu esforço por construir novas realidades a partir de novas solidariedades, assentes em novas temporalidades, em novos reconhecimentos, novas escalas e em novas produtividades³⁸. Na base desta ecologia dos saberes está o princípio da incompletude de todos os saberes, condição da possibilidade do diálogo e do debate entre diferentes formas de conhecimento e diferentes expressões culturais. A partir dos pressupostos epistemológicos inerentes a esta ecologia dos saberes é possível repensar o multiculturalismo e o diálogo intercultural em ordem a uma inteligibilidade recíproca e não a epistemicídio ou a um canibalismo de umas culturas pelas outras. O processo que permite essa inteligibilidade é definido por este sociólogo mediante o recurso ao conceito de hermenêutica diatópica, que “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas”³⁹ e cujo ponto de partida é a “ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem”, propondo-se assim, como objectivo “ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra”⁴⁰. O autor concretiza este procedimento através do exemplo da discussão dos direitos humanos, tendo em conta, por um lado, a sua configuração pela mundividência da cultura ocidental, e tendo em conta, por outro lado, o *topos* do *dharma* na cultura hindu e o *topos* da *umma* na cultura islâmica. De entre as várias premissas subjacentes a esta hermenêutica diatópica, para além da já aludida incompletude de cada cultura e do seu carácter não monolítico (decorrente do facto de todas as culturas terem sido sempre interculturais), há duas que merecem ser agora especialmente referidas: por um lado, a necessidade da superação do debate em torno da aporia universalismo versus relativismo cultural e, por outro, a necessidade de articular copulativamente e não disjuntivamente igualdade e diferença.

É também a necessidade de superar um debate sociológico e político mobilizado pelo carácter disjuntivo das categorias de universalismo e relativismo ou de igualdade e diferença que está por detrás da mais recente proposta de Ulrich Beck na sua interpretação daquilo a que chama cosmopolitização e visão cosmopolita e que, como já referimos, supõe uma demarcação dos projectos de multiculturalismo que assentam ainda, em grande parte, na consagração de identidades sócio-culturais locais, étnicas, regionais ou nacionais, esquecendo as dinâmicas de interacção e de fluxo transnacional que caracterizam as sociedades actuais na fase a que chama segunda modernidade, na sua dimensão reflexiva, definida a partir de três teoremas, o teorema da sociedade de risco, o teorema da individualização forçada e o teorema da globalização multidimensional⁴¹. A cosmopolitização aponta, assim, para um movimento inverso ao da sobrevalorização das especificidades, devendo entender-se como “um processo multidimensional que modificou de maneira irreversível a ‘natureza’ histórica dos mundos sociais e a relevância dos Estados nestes mundos.” E Beck acrescenta: “Assim entendida, a cosmopolitização supõe o surgimento de múltiplas lealdades, bem como o aumento de múltiplas formas de vida transnacionais, a ascensão de actores políticos não estatais (desde a Amnistia Internacional à Organização Mundial do Comércio) e o auge de movimentos de protesto globais contra o globalismo (neoliberal) e a favor de uma globalização diferente (cosmopolita).”⁴² Na base deste movimento de cosmopolitização supõe-se um cosmopolitismo latente e banal, visível em muitas manifestações do consumo e do lazer, que se deve converter num cosmopolitismo realista, o

37 Cf. B. S. SANTOS, *A gramática do tempo*, pp. 141-143.

38 Sobre esta ecologia dos saberes em articulação com as outras cinco ecologias. cf. idem, *ibidem*, pp. 98-107. Para um aprofundamento pluridimensional desta ecologia dos saberes, cf. as dezasete teses que a sintetizam em idem, *ibidem*, pp. 146-153.

39 Idem, *ibidem*, p. 115

40 Idem, *ibidem*, p. 414.

41 Sobre a transição da primeira para a segunda Modernidade e sobre aquilo que este autor entende por Modernidade reflexiva, cf. Ulrich BECK e Edgar GRANDE, *La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda Modernidad*, trad. de V. Gómez Ibáñez, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 53-80.

42 Ulrich BECK, *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*, trad. cast. de Bernardo Moreno Carrillo, Barcelona, Paidós, 2005, p.19.

qual se situa na continuidade de momentos históricos de um cosmopolitismo emancipador e filosófico, como o cosmopolitismo antigo, o cosmopolitismo de Kant ou o cosmopolitismo pós-holocausto, e que procura encarnar a realidade da transnacionalização, não como algo que se oponha radicalmente a configurações e definições nacionais, mas como “um acto de equilíbrio entre distintas lealdades políticas, um acto que pressupõe a pertença múltipla e a pluralidade de nacionalismos”⁴³ já que “transnacional significa formas de vida e acção que substituem o ‘ou isto o aquilo’ por um ‘não só mas também conacional”⁴⁴. Mas a esse cosmopolitismo realista há que acrescentar ainda a dimensão da consciência, num processo de cosmopolitização reflexiva⁴⁵, que une os processos objectivos com os processos subjectivos de modo a conduzir a uma sociedade verdadeira e plenamente cosmopolita. Encontramos, pois, no centro desta visão cosmopolita e deste cosmopolitismo realista e reflexivo as interacções e as interdependências globais e é isso que constitui a sua marca específica e decisiva face a visões universalistas, relativistas ou mesmo multiculturalistas. Trata-se de recusar o universalismo, tanto da diversidade quanto da semelhança, que suprime as fronteiras com o que é culturalmente distinto, recusando também o relativismo e o contextualismo que, quando se absolutizam, impedem igualmente o intercâmbio de perspectivas devido ao princípio da incomensurabilidade. Para os substituir propõe Ulrich Beck um universalismo contextual múltiplo, baseado não numa lógica exclusiva mas numa lógica inclusiva que parte do princípio de que não existem mundos separados, sendo a interculturalidade a norma no actual jogo das culturas e das civilizações. Esse universalismo contextual múltiplo pode conduzir, na feliz expressão que o sociólogo alemão retoma de Scott Malcomson, a um “cosmopolitismo da humildade”⁴⁶ e da escuta oposto ao que se poderia chamar um cosmopolitismo da impaciência. No plano cultural, este universalismo contextual supõe a superação de um conceito de cultura, vinculada a um território e a processos locais, por uma outra acepção de cultura, decorrente de processos de aprendizagem translocais e com uma dimensão incontornavelmente plural, que faz das culturas “pluralidades não integradas nem delimitadas carentes de unidade, ou seja, como diferenciações inclusivas”⁴⁷. Particularmente interessante e sedutora parece-me, neste quadro, a noção topopoligamia apresentada pelo autor, que significa, literalmente, estar casado com vários lugares e pertencer simultaneamente a vários mundos, e que, pela sua carga simbólica remete para a globalização e para a pluralidade cultural da própria biografia⁴⁸. Viver topopoligamicamente é assumir a mobilidade não estritamente externa, mas sobretudo interna como forma de vida, é fazer do viajar, mais do que do estar o estilo de viver, é conseguir encantar-se, apaixonar-se e casar com expressões plurais e diferentes de vida, de lugar e de história, é escrever na pele, no corpo e no espírito interpretações do mundo de uma identidade em devir, feita de fluxos, de diálogos, de encontros, de inter-relações, de interdependências e também por vezes de conflitos e sobreposições forçadas ou artificiais. Mesmo quando as teorias, as ideologias, as filosofias teimam em invocar incomensurabilidades, a vida, nas suas mais simples expressões quotidianas, dilui as fronteiras que as constituem, mostrando que a natureza nos ensina, nas suas metamorfoses, que o quotidiano e a sobrevivência se fazem de misturas e adaptações em processos de contínua aprendizagem.

7. Dissemos inicialmente que, não esquecendo a sua inscrição epistemológica, havia que evitar reduzir a problemática do multiculturalismo e da interculturalidade a essa dimensão, sublinhando também a necessidade de, sem reduzir as relações interculturais à esfera íntima, espiritual e afectiva, não menosprezar a importância das memórias afectivas e dos investimentos simbólicos no delineamento dos espaços, dos tempos e dos nós em que se tecem, entretecem e diluem esses encontros diaspóricos com os mundos dos outros e com as suas expressões culturais e artísticas. O trânsito que fizemos da incomensurabilidade para o cosmopolitismo, passando pelo construtivismo pluralista de León Olivé, pela ecologia dos saberes e a hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos e pela topopoligamia e a visão cosmopolita de Ulrich Beck, corresponde a esse alargamento progressivo da problemática da interculturalidade a dimensões que não são estritamente epistemológicas e que se prendem com os núcleos identitários plurais de pessoas, grupos e povos.

Numa direcção convergente com esta, Amin Maalouf, escritor e jornalista libanês, de origem árabe mas afirmando-se como cristão, a viver em França há vários anos, sobrepõe à metáfora da raiz ou da árvore para se referir à vivência e à constituição dos nossos traços identitários, a metáfora das estradas e dos caminhos, mais

43 Idem, *ibidem*, p. 93.

44 Idem, *ibidem*, p. 90.

45 Idem, *ibidem*, pp. 132-135.

46 Idem, *ibidem*, p. 86.

47 Idem *ibidem*, pp. 101-102.

48 Cf. Idem, *Qué es la globalización?*, pp. 109-115.

adequada à dimensão dinâmica com que num mundo em processo de cosmopolitização, viajamos pelos cruzamentos e articulações em que se vão sedimentando e transformando as nossas memórias. “As árvores”, diz ele, “têm de se resignar, precisam das suas raízes; os homens não. Respiramos a luz, cobiçamos o céu e quando nos metemos na terra é para apodrecer. A seiva do solo natal não nos sobe pelos pés em direcção à cabeça, os pés só nos servem para andar.” E continua: “Para nós só as estradas contam. São elas que nos guiam — da pobreza à riqueza ou a outra pobreza, da servidão à liberdade ou à morte violenta.” E conclui: “Ao contrário das árvores, as estradas não surgem da terra, ao acaso das sementes. Tal como nós, têm uma origem. Origem ilusória, já que uma estrada nunca tem um verdadeiro começo; antes da primeira curva, lá para trás, já havia outra curva e ainda outra. Origem inatingível, pois que a cada encruzilhada se juntam outras estradas, que vêm de outras origens.”⁴⁹ Sem contrapor uma e outra metáfora (penso que aqui há que saber utilizar também uma lógica inclusiva para perceber que os fluxos das viagens não excluem a memória das raízes), descubro nesta provocação de Maalouf um bom ponto de partida para articular a noção de diálogo intercultural que procurámos desenvolver ao longo desta exposição, com as ideias de inter-relação, mistura, mescla ou mestiçagem com que algumas correntes antropológicas têm vindo a caracterizar a actual situação do homem no mundo e a definição das suas identidades. É certo que, de entre estas noções, o conceito de mestiçagem é o que mais armadilhado se apresenta, quer pela sua génese histórica no contexto de processos de colonização forçada sob o peso, a força e o poder da cruz, das correntes, do chicote, da pólvora e da violação, quer pela possibilidade da sua contaminação pelo confronto com a noção de pureza a que aparece como contraponto, contaminando maniqueisticamente com o sentido de impuro aquilo a que se refere, quer pelo primado que o biológico tem na sua origem com contextualizações num discurso racial, quer ainda pela forma como a ele recorreram algumas correntes especialmente no espaço latino-americano, com um claro sentido ideológico e político⁵⁰. No entanto, utilizado com prudência e despindo-o dessas conotações que não lhe são intrínsecas, não me parece ser menos adequado, bem pelo contrário, do que outros que se lhe oferecem como alternativa, como é o caso de hibridismo, que merece a preferência de outros autores⁵¹. Serge Gruzinski, consciente das dificuldades que esta categoria comporta como instrumento de análise das sociedades, dos seus comportamentos e dos seus estilos de vida, elege-a para caracterizar o tipo de pensamento e de atitudes que desafiam as concepções tradicionais de cultura e de identidade. Partindo da sua imprecisão semântica (“juntar, misturar, urdir, cruzar, encaixar, sobrepor, justapor, interpor, imbricar, colar ou fundir”⁵²) e da sua ambiguidade na transição do campo da Biologia para o campo da Antropologia Cultural, reencontra-a com aplicações fecundas em alguns estudiosos da mistura de culturas no México e do sincretismo religioso no Brasil, por exemplo, e, constatando o sentimento de desordem e confusão que anda associado à transferência deste conceito para a Literatura, para a Filosofia, para a Ciência e para as Artes, pergunta-se se não será essa atmosfera que, definindo as suas limitações conceptuais para a análise da realidade empírica, lhe dá simultaneamente algumas virtualidades para enfrentar fenómenos que não cabem facilmente nos instrumentos conceptuais habituais de análise das Ciências Sociais. A questão é justamente a de pensar o intermédio e pensar os espaços de mediação, ou seja, pensar a fronteira, na sua dupla acepção de limite e de ponte, mas também no seu sentido de espaço instável e flexível de vivência⁵³. Ganha aí especial importância a forma como o conceito de mescla ou mestiçagem permite pensar (ou viver) a sobreposição de tempos diferentes, o choque e a confluência de temporalidades que mais do que conduzir à desagregação, conduzem a gestação e à criação do novo: “Quanto mais se perturbam as condições, mais abundam as oscilações entre estados distintos, provocando a dispersão dos elementos do sistema que vagueiam em busca de novas configurações” e, por isso, “as misturas e as mestiçagens

49 Amin Maalouf, *Origens*, trad. de Cláudia Ramos e Artur Ramos, Lisboa, Difel, 2005, p. 9.

50 Cf., sobre o recurso ao conceito de mestiçagem na América Latina e sobre as críticas que o mesmo suscita o estudo de Ybelice BRICEAÑO LINARES, *Del mestizaje a la hibridación: discursos hegemónicos en América Latina*, Caracas, CELARG, 2006.

51 O conceito de hibridação ou hibridismo tem vindo a ser utilizado por outros autores que olham com algumas reservas para o conceito de “mestiçagem”. É o caso, nomeadamente de GARCIA CANCLINI que, na sua obra *Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la Modernidad*, México, Grialbo, 1990, prefere esta expressão para caracterizar os processos de misturas interculturais que se verificam actualmente, mas que, simultaneamente, se caracterizam também pela incorporação dos efeitos de histórias e memórias diversificadas. Para além das críticas que a autora referida na nota anterior lhe formula (um carácter demasiado vago e abrangente e, ao mesmo tempo, um certo esquecimento das assimetrias de poder que caracterizam as culturas em processo de hibridização nas sociedades actuais — cf Ybelice BRICEAÑO LINARES, *op. cit.*, pp. 59 e 74-77), há que reconhecer também, por um lado, a raiz igualmente biológica do conceito, e, por outro, a sua derivação do conceito grego de *hybris* (insolência, desmesura) que poderá dar uma conotação demasiado agonística ao diálogo intercultural que ele nem sempre terá.

52 Cf. Serge GRUZINSKI, *El pensamiento mestizo*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 42.

53 António Sousa RIBEIRO, “A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira”, in Boaventura de Sousa SANTOS (Org.), *Globalização, fatalidade ou utopia?*, p. 471.

perdem o aspecto de uma desordem passageira para se converter numa dinâmica fundamental”⁵⁴ sobre um fundo de complexidade, de imprevisto e aleatoriedade.

François Laplantine, antropólogo francês e Alexis Nouss, linguista canadiano, elegem também a noção de mestiçagem como a mais adequada para traduzir a experiência existencial do encontro, da sobreposição, do confronto e do cruzamento de culturas, tanto no seu aspecto mental como na sua dinâmica interior e afectiva. Dissociando este conceito das noções confusas de hibridismo ou de sincretismo, definem-no como “um pensamento — e desde logo uma experiência — da desapropriação, da ausência e da incerteza que pode brotar de um encontro”⁵⁵. É por isso que sou levado a considerar que, assumida neste sentido e não estrita e propriamente vinculada ao mito da mestiçagem tal como foi formulado no final do século XIX por José Vasconcelos ou retomado nas décadas de '20-30 por Gilberto Freyre, a mestiçagem traduz simultaneamente a experiência metafísica da finitude, a experiência antropológica da comunicação e a experiência histórica do devir. Se é mestiço o que resulta de cruzamentos, de uma tecelagem com vários fios que exhibe, no seu resultado, a incompletude das fusão e a natureza heteróclita da sua constituição, o mestiço é o sinal do inacabado e, conseqüentemente, do que está (sempre esteve) a caminho e daquilo de que não se sabendo a origem, o ponto alfa da pureza fontal, também se não adivinha o fim, o ponto omega da completude perfeita fechada. Mestiçagem é a experiência e o pensamento da relação, da desterritorialização, da multiplicidade que convive com a singularidade, do movimento, da reticularidade, da falha e da sua angústia, do espanto e do seu júbilo, do reenvio sempre recomeçado. Nouss e Laplantine aproximam a noção de mestiçagem da noção de rizoma, teorizada por Gilles Deleuze e por Félix Guattari que o caracterizam dizendo expressivamente que “à diferença das árvores ou das suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada uma das suas características não aponta necessariamente para características da mesma natureza, põe em jogo regimes de signos muito diferentes e até estados de não-signos”, “não se deixa reduzir nem ao Um nem ao Múltiplo”, “não tem começo nem fim, mas tem sempre meio pelo qual cresce e transborda”, “é só feito por linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual a multiplicidade, ao segui-la, se metamorfoseia ao mudar de natureza”, “procede por variação, expansão conquista, captura, injeção”⁵⁶. As metáforas privilegiadas, para além do rizoma, são as de “nómada” e “metamorfose” que podem ser assumidas como figuras privilegiadas para dizer a mudança que acontece pela interacção entre núcleos internos e condições ou habitats externos. Por outro lado, a mestiçagem é pluridimensional: permite ter em conta a dimensão epistemológica da interacção cultural, mas não se fica por essa dimensão. A mestiçagem, para além de configurar diferentes cosmologias, afirma-se também em todas as vertentes da dimensão antropológica, é uma estética em que se pode repensar a complexidade das realizações artísticas e é uma ética do encontro, do cuidado e dos afectos⁵⁷.

Mas mais importante do que o termo com que o designemos (chamemos-lhe mestiçagem, mistura ou hibridização), é a natureza deste fenómeno de interacção cultural e as suas repercussões antropológicas: uma identidade plural nas suas diversas vertentes, mas também plural nos seus conteúdos, ou seja, uma identidade pluridimensional do homem todo (não apenas no saber ou no conhecimento que a funda) e uma identidade pluridimensional do homem como encontro, como tecido feito com fios muito diversos, nem sempre aparentemente conciliáveis à luz de uma lógica e de uma antropologia exclusivas, mas não à luz de uma lógica e de uma antropologia inclusivas e copulativas. Somos habitualmente tentados a definir a nossa identidade através daquilo que nos pertence: seríamos assim o que temos. Ora o desafio que se levanta é outro e implica uma mudança de perspectiva: o que somos depende do cruzamento, não daquilo que nos pertence, mas daquilo a que pertencemos. E aquilo a que pertencemos só pode ser delineado de uma forma plural, porque pertencemos simultaneamente a diversos círculos, entidades, realidades, culturas, memórias, mundos, grupos ou comunidades. O problema surge quando esquecemos alguns laços ou algumas pertenças para privilegiarmos outros laços ou outras pertenças forjando assim identidades excluentes que, que pelo seu carácter restritivo, assumem a forma a que Amin Maalouf chama identidades tribais ou identidades assassinas: tribais porque nos inscrevem no âmbito das fronteiras de um pequeno grupo ou de uma pequena tribo, assassinas, porque, para além de tenderem a assassinar outros laços e outras pertenças, tendem a ser marcadas, ma relação com os outros, por uma dinâmica de luta, combate e extermínio como aquela que caracteriza todo o tipo de fundamentalismos. A essa perspectiva de fechamento e exclusão deve substituir-se uma perspectiva plural e aberta traduzida pela noção de identidade compósita: “Cada pessoa, sem excepção alguma, é dotada de uma identidade compósita; bastaria colocar a si

⁵⁴ Idem, *ibidem*, p. 60.

⁵⁵ François LAPLANTINE e Alexis NOUSS, *Métissages de Arcimboldo à Zombi*, Paris, Éditions Pauvert, 2001, p. 7.

⁵⁶ Giles DELEUZE e Félix GUATTARI, *Rizoma*, trad. de Rafael Godinho, Lisboa, Assírio e Alvim, 2004, pp. 51-52.

⁵⁷ Cf. François LAPLANTINE e Alexis NOUSS, *A mestiçagem*, trad. de Ana Cristina Leonardo, Lisboa, Edições Piaget, 2002, pp. 101-119

mesma algumas questões para revelar fracturas esquecidas, ramificações insuspeitadas, e para se descobrir complexa, única e irrepetível.”⁵⁸ É esta noção de identidade compósita que nos permite ter uma relação dialógica com os outros com repercussões ao nível das interpretações do mundo e com implicações éticas na nossa relação com os outros mundos que, afinal, são também o nosso mundo: “Se virmos a nossa identidade como sendo feita de pertenças múltiplas, algumas delas ligadas a uma história étnica e outras não; a partir do momento em que conseguirmos ver em cada um de nós, nas nossas próprias origens, na nossa trajectória, os confluente diversos, as contribuições diversas, as mestiçagens diversas, as diversas influências subtis e contraditórias; a partir desse momento cria-se uma relação diferente com os outros, tal como com a nossa própria tribo.”⁵⁹ Assim, o caminho para o diálogo é o caminho do reconhecimento da nossa identidade compósita e mestiça; o caminho para o fundamentalismo é o caminho da nossa identidade tribal e antagonista: “Se os nossos contemporâneos não forem encorajados a assumir as suas pertenças múltiplas, se eles não puderem conciliar a necessidade de identidade com uma abertura franca e descomplexada a culturas diferentes, se eles se sentirem constrangidos a escolher entre a negação de si mesmos e a negação do outro, estaremos a formar legiões de loucos sanguinários, legiões de alucinados.”⁶⁰

8. A questão está em saber como é que se passa da experiência e da realidade desta identidade compósita e mestiça (que muitas vezes não passa de um nível meramente superficial e epidérmico) para a sua consciência, para a sua interiorização, para a sua assunção no corpo do espírito que somos e no espírito do corpo que também somos, para a sua articulação com as interpretações de mundo que a suportam e que lhe podem dar algum sentido. A sua estrutura é uma estrutura eminentemente narrativa e a articulação da narração com a memória poderia bem ser a chave para a nossa identidade histórico-social e para a sua caracterização em termos de análise, descrição e caracterização⁶¹. Várias correntes têm privilegiado essa via e Paul Ricoeur, no contexto do seu pensamento hermenêutico, deu-nos um excelente exemplo e concretização de uma tal via no seu livro intitulado *Soi-même comme un autre*⁶². Há, no entanto, uma certa diferença entre a abordagem reflexiva e interpretativa da identidade pessoal e dos mecanismos da sua constituição e a caracterização da sua apropriação ao nível dos grupos e das comunidades, sobretudo nos tempos actuais. E o problema que se levanta é o de que a experiência discursiva, conceptual e simbólica na actualidade é acompanhada de uma certa subalternização do carácter legitimador das narrativas, ou pelo menos das grandes narrativas, seja em sentido literal, seja em sentido mais lato e abrangente, com as quais, em termos culturais, se poderiam articular as memórias identitárias. François Lyotard sublinhou-o de forma bastante incisiva no diagnóstico que já há bastantes anos fez da “condição pós-moderna”⁶³ e que viria a ser uma peça extremamente importante de uma das querelas com que se encerrou o século passado. Trata-se agora de descobrir se no saber fragmentário do mundo contemporâneo micronarrativas podem ou não substituir as grandes narrativas em algumas das funções que desempenhavam na primeira Modernidade e como é que as micronarrativas se podem articular com as suas expressões imagéticas, dado o papel da imagem, no seu carácter plural, dinâmico e complexo da sociedade-rede e de informação em que vivemos (sendo necessário ter em conta que a par de imagens visuais se desenvolvem hoje conjuntos e fluxos de imagens sonoras e de imagens tácteis e corporais, que constituem uma componente incontornável do mundo ou dos mundos da idiossincrasia). A minha proposta é a de que a sensibilidade estética pode vir a ser uma via para o aprofundamento interiorizado da identidade mestiça e compósita de que falamos, sendo as artes espaços privilegiados para a sua realização. O teatro, a dança, a música e a pintura, por exemplo, oferecem-se frequentemente como espaços de interiorização e de aprofundamento da mestiçagem entendida como diálogo intercultural e o seu acontecimento sob a forma festiva e celebrativa inscrevem as suas propostas como excelentes interfaces para uma vivência plural de fundos, materiais, horizontes e modos de sentir que se misturam e procuram harmonias que a discussão das ideias nem sempre consegue. Pintores como Picasso (veja-se *Les demoiselles de Avignon*), encenadores como Peter Brook ou Eugénio Barba, projectos musicais como Lambarena,

⁵⁸ Amin MAALOUF, *As identidades assassinas*, trad. de Susana Serras Pereira, Lisboa, Difel, 2002, p. 29.

⁵⁹ Idem, *ibidem*, p. 42.

⁶⁰ Idem, *ibidem*, p. 46.

⁶¹ Para um aprofundamento da nossa identidade histórico-social como identidade narrativa, cf. João Maria ANDRÉ, “Identidade(s) e multiculturalismo: os desafios da mestiçagem à Igreja do presente”, in Anselmo BORGES (Coord.), *Deus no século XXI e o futuro do cristianismo*, Porto, Campo das Letras, 2007, especialmente pp. 183-186. Cf. também Andrea DÍAZ GENIS, *La construcción de la identidad en América latina. Una aproximación hermenéutica*, Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo, 2004, pp. 19-47.

⁶² Cf. Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

⁶³ f. Jean-François Lyotard, *A condição pós-moderna*, trad. port. de José Navarro, Lisboa, Gradiva, s.d., pp. 64-82.

sobre Bach em África, ou como Mozart no Egipto, constituem-se como sinais capazes de alimentar a esperança no diálogo a partir da capacidade criadora do homem. O que significa que a identidade não é apenas uma questão de tradição e de memória, mas, com os futuros possíveis que abre, é também uma obra de arte.

Paradela da Cortiça, Setembro de 2007

João Maria André

BIBLIOGRAFIA

- André, João Maria. (2007). Identidade(s) e multiculturalismo: os desafios da mestiçagem à Igreja do presente. In Anselmo Borges (Coord.), Deus no século XXI e o futuro do cristianismo. Porto: Campo das Letras.
- Augé, Marc. (2005). Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus Editora.
- Beck, U. (2004). Qué es la globalización? Buenos Aires: Paidós.
- Briceño Linares, Ybelice. (2006). Del mestizaje a la hibridación: discursos hegemónicos en América Latina. Caracas: CELARG.
- Canclini, Garcia. (1990). Culturas híbridas. Estratégias para entrar y salir de la Modernidade. México: Grialbo.
- Castells, Manuel. (2001). La era de la información. I. La sociedad red. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Deleuze, Giles e Guattari. (2004). Félix. Rizoma. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Díaz Genis, Andrea. (2004). La construcción de la identidad en América latina. Una aproximación hermenéutica. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Dussel, E. (2002). Ética de la liberación. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2003). La globalización y las víctimas de la exclusión: desde la perspectiva de la Ética de la Liberación. In Raúl Fornet Betancourt (Ed.), Culturas y Poder, Interacción y Asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización (pp. 113-119). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Echeverría, Javier. (2004). Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno. Barcelona: Ediciones Destino.
- Espinosa, Emilio Lamo de. (1995). Fronteras culturales. In Emilio Lamo de Espinosa (Ed.), Culturas, Estados Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa (pp. 13-79). Madrid: Alianza Editorial.
- García Castaño, J. Javier, Moyano, Rafael A. Pulido e Angel Montes del Castillo. (1993 Sept.-Dic.). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología Social y Cultural. Revista de Educación, 302, 93-96.
- Giddens, Anthony. (2002). Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Gruzinski, Serge. (2000). El pensamiento mestizo. Barcelona : Paidós.
- Kymlicka, Will. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- Laplantine, François e Nouss, Alexis. (2001). Métissages de Arcimboldo à Zombi. Paris: Éditions Pauvert.
- Laplantine, François e Nouss, Alexis. (2002). A mestiçagem. Lisboa: Edições Piaget.
- Liotard, Jean-François. (s.d.). A condição pós-moderna. Lisboa: Gradiva.
- Maalouf, Amin. (2002). As identidades assassinas. Lisboa: Difel.
- Maalouf, Amin. (2005). Origens. Lisboa: Difel.
- Olivé, León. (1999). Multiculturalismo y pluralismo. México: Paidós.
- Ricoeur, Paul. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Éditions du Seuil.
- Santos, B. S. (2006). A gramática do tempo. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura Sousa e João Arriscado Nunes. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In Boaventura Sousa Santos (Org.), Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (pp. 26-34). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Taylor, Charles. (1998). A política de Reconhecimento. In Charles Taylor et al. Multiculturalismo. Examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget.

Teusch, Ulrich. (2004). Was ist Globalisierung?. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Virilio, Paul. (2000). A velocidade da libertação. Lisboa: Relógio d'Água.

Virilio, Paul. (2000). Cibermundo: a política do pior. Lisboa: Teorema.

Wallerstein. (1989). The Modern World-System (3 vols.). New York: Academic Press.

Intervenção comunitária e inclusão social: o educador e os actores 1

Gabriela de Pina Trevisan

ESE Paula Frassinetti

Departamento de Educação Social

Resumo

O texto pretende constituir um contributo para a reflexão das sociedades contemporâneas, frequentemente designadas de risco (Giddens, 1984; Beck, 1992), produtoras de fortes desigualdades e assimetrias para diferentes grupos ou categorias sociais. Os processos de desenvolvimento actuais, fortemente focados na perspectiva económica e de lucro, determinam diferentes possibilidades de acesso a níveis de vida e bem estar, onde os grupos mais vulneráveis nem sempre encontram esferas de inclusão que lhes permitam o alcançar desses níveis. A intervenção em comunidades, sobretudo naquelas em que fenómenos como exclusão social e pobreza, de desigualdades em diferentes esferas da vida se fazem sentir, de fortes tensões com as dinâmicas da sociedade mais vasta se agudizam, assume-se como processo de reivindicação de cidadanias, de promoção de igualdade. O educador, enquanto facilitador de processos de capacitação das comunidades, trabalhando com os grupos, com vista à sua emancipação, deverá construir caminhos de inclusão que respeitem, ao mesmo tempo, as suas características e especificidades bem como o alcance de níveis de bem estar satisfatórios.

Palavras chave

educador, comunidade, intervenção comunitária, cidadania

Abstract

The text aims a contribution on the reflexion of contemporary societies, frequently called as risk societies (Giddens, 1984; Beck, 1992) producers of strong inequalities and asymmetries for different social groups and categories. Present development processes, strongly focused on the economic perspective, determine different possibilities of accessing well being levels, where vulnerable groups can't always find inclusion spheres to reach those levels.

Intervention in communities, especially those where social exclusion and poverty, inequalities in different areas and strong tensions with wider societies are aggravated, is a process to recapture citizenships and promoting equality. The educator, as a facilitator of empowering processes in communities by working with them towards their emancipation, must construct paths of inclusion that respect both its characteristics and specificities as well as satisfactory levels of well being

Keywords

educator, community, community intervention, citizenship

Resumen

El texto pretende una contribución a la reflexión de las sociedades de riesgo (Giddens, 1984; Beck, 1992) productoras de fuertes desigualdades y asimetrías para diferentes grupos y categorías sociales. Los procesos de desarrollo actual, fuertemente concentrados en la perspectiva económica y de lucro, determinan diferentes posibilidades de acceder a niveles de bien estar, donde los grupos más vulnerables ni siempre encuentran espacios de inclusión para cumplir esos niveles.

La intervención con comunidades, en particular aquellas donde la exclusión social y la pobreza, desigualdades en diferentes áreas y la tensión con la sociedad en general se hacen sentir, se transforma en un proceso de reclamación de ciudadanías y promoción de igualdad. El educador, como facilitador de procesos de capacitación en las comunidades, trabajando con ellas, tiene de ser capaz de construir caminos de inclusión con vista a su emancipación que puedan respetar tanto sus características y especificidades como el alcance de niveles seguros de bien estar.

1 Comunicação apresentada ao IV Encontro Luso-Brasileiro, *Educação e Diversidade. Diálogos e Dinâmicas de Inclusão*, Porto, Seminário de Vilar, 24 e 25 de Outubro de 2008

Palabras- clave

educador, comunidades, intervención comunitaria, ciudadanía

Résumé

Ce texte veut être une contribution a la réflexion sur les sociétés du risque (Giddens, 1984 ; Beck, 1992) produites de fortes inégalités et asymétries pour différents groupes et catégories sociales. Les processus de développement actuel, concentrés dans la perspective économique et du profit déterminent différentes possibilités d'accéder a niveaux de bien être, où les groupes plus vulnérables ni trouvent, souvent, des espaces d'inclusion pour cette niveaux.

La intervention avec les communautés, en particuliere celles où l'exclusion sociale et la pauvreté, les inégalités en différents niveaux et la tension avec la société plus générale se sentent, peut être vue comme un processus de reconstruction des citoyennetés et de promotion d'égalité. L'éducateur comme facilitateur de processus de capacitation dans les communautés, en travaillant avec eux, doit être capable de construire des chemins d'inclusion pour cette émancipation, en respectant ses caractéristiques et spécificités et les niveaux de bien être.

Mots-clés

éducateurs, communautés, intervention communautaire, citoyenneté

As comunidades como espaços de inclusão e de construção de cidadania

“Há, verdadeiramente, um labirinto ou emaranhado de estradas ou caminhos da exclusão em que boa parte da população acaba por passar – muitos lá permanecendo prisioneiros, sem encontrar saída. E, simultaneamente, podemos falar de espaços liminares, por onde se circula de uma situação aparentemente estável, para outra, de pobreza mais ou menos repentina”
(Teixeira Lopes, João, 2006:202)

As sociedades contemporâneas, da segunda modernidade, são frequentemente designadas como de risco e de incerteza (Beck, 1986; Giddens, 1992). Esta perspectiva centra-se, fundamentalmente, na análise das crises de instituições sociais significativas como a escola, a família, a ciência ou o trabalho, atravessadas por alterações constantes e reflexão sistemática.

A par destas tendências, a observação da crescente coexistência de movimentos de globalização mas também, de individualização, apresentam tendências paradoxais (Jans, 2004) que importa ter em linha de conta quando se analisam os fenómenos comunitários e os tipos de intervenção que aí farão sentido. Assim, se por um lado assistimos a um maior número de riscos a que todos estamos vulneráveis, causados por esses graus de incerteza, vemos também o aumento das possibilidades de cada um em assumir o seu pleno enquanto cidadão. O que parece ser mais relevante, no entanto, é a análise da tendência à luz das assimetrias que esses mesmos processos produzem. De facto, e ainda hoje, a construção de processos de cidadania – quer vistos na perspectiva da individualização quer da globalização – não é igual para todos.

O aumento das assimetrias económicas, sociais, culturais, políticas em todo o Mundo e dentro de um mesmo país são disso mesmo indicadores. O aumento do número de famílias e de indivíduos em situação de pobreza, as crescentes novas vulnerabilidades a processos de exclusão e de precarização, o envelhecimento da população e a desregulação das políticas sociais a ela destinadas, a pobreza infantil, apenas para referir alguns aspectos. Como afirma Carvalho

“(…)a verdade é que (...) se criaram novos fossos, enquanto nao se resolveram outros, ao mesmo tempo que se teceram fronteiras e territórios, explícitos ou encobertos” (Carvalho, 2006: prefácio).

O desenvolvimento, ambição principal do século XX, assentou sobretudo na lógica de que o bem estar dos seres humanos se centraria, principalmente, no conforto material, na inovação tecnológica e na aquisição de níveis de conforto definidos como “ideais” num determinado momento. Esta ideia de que modernização e crescimento económico seriam os principais pilares de bem estar acabou por impulsionar profundas desigualdes entre diferentes países, até hoje, não superadas. As subtilezas das desigualdades são hoje maiores, como maiores serão momentos das vidas dos actores em que elas se afiguram como mais prováveis . A “crise” do colectivo, o individualização das sociedades, o aumento dos factores de risco quando se perde a noção grupo, entram nos

discursos da vulnerabilidade do actor. Assim, aumentam os tipos de desigualdades e os padrões até então mais ou menos estáveis que tornariam grupos pré determinados mais vulneráveis a fenómenos de exclusão, de pobreza, de desemprego, de precaridade, etc.. Hoje, todos, em determinados momentos das nossas existências nos deparamos com momentos de maior vulnerabilidade individual mas também colectiva.

O discurso de aclamação dos direitos inalienáveis de todo o ser humano tornam-se uma “difícil passagem” quando analisamos à escala global diferentes realidades.

O global, portador de aproximações visíveis e alterações profundas nos modos de relacionamento e no quotidiano dos cidadãos, generaliza-se nos modos de vida quotidiana, levando ao inevitável confronto entre o “idealismo” dos fenómenos locais e as diferentes realidades vividas pelos seus actores. Um dos seus sinais traduzir-se-á no aumento das fronteiras entre riqueza e pobreza, entre diferentes níveis de desenvolvimento no espaço Mundo ou mesmo dentro de uma mesma realidade nacional. Os efeitos do global não são, por isso, simétricos nos espaços em que se traduzem: o global “reinventa-se” a todo o momento bem como as formas que este assume nas suas realidades mais localizadas.

Assistimos, hoje, a uma modificação das lógicas locais – “novos localismos” – e a uma reclamação de espaços dos actores, das suas culturas e modos de vida atravessados por um conjunto de diferentes características onde local e global se encontram. A consciência dos efeitos dos fenómenos globais traz consigo, também, a necessidade de novas actuações locais onde sejam visíveis efeitos reais em pessoas e comunidades reais. Os ideias de um desenvolvimento humano e sustentado crescem, assentes na premissa de que o bem estar de pessoas e grupos não se resumirá à sua condição de bem estar material mas, ao mesmo tempo, à sua identidade enquanto actores, à sua cultura e à reclamação de diferentes espaços de participação e, por isso, de cidadania. Recupera-se deste modo o “imaginário comunitário”, as “comunidades imaginadas” (Anderson, 1991).

Reconciliando perspectivas...

“A comunidade é um foco de vida social, de vida comum, de seres sociais”
(Poltan, James; 1975:80)

As comunidades são actualmente perspectivadas enquanto espaços socializadores, de construção de identidades locais e colectivas, de redes sociais e de suporte a indivíduos e grupos sociais, que partilham espaços, valores, formas de convivência. As novas perspectivas sobre desenvolvimento assumem a necessidade de valorização do local e comunitário como forma de combate às situações de marginalização, exclusão social e desigualdade. Ora, parece razoável admitir-se a necessidade de mudanças de tipo estrutural para as comunidades possam organizar-se no sentido de se constituírem como espaços de exercício de cidadania, de acção cívica e política, numa palavra, como espaços de participação. É neste sentido que a intervenção comunitária e a acção sócio-educativa em comunidades ganha relevo, observando as suas potencialidades e fragilidades, mobilizando os recursos necessários e possíveis e partindo das necessidades e vontades das suas populações, envolvendo-as em projectos que para elas se assumam como significativos.

“(…) A intervenção comunitária ganhará mais sentido na presença de maiores riscos e problemas sociais e que não são resolúveis apenas considerando os níveis individual e familiar (recuperação de colectivo (Marchioni, 1995: 52)

Este tipo de intervenção é, por isso mesmo, uma de construção de cidadania dos seus grupos, onde tradicionalmente os níveis de participação política, pública e cívica são baixos. Neste sentido, a cidadania em contexto de intervenção comunitária poderia ser entendida como:

“(…) conjunto de direitos e obrigações que envolvem todos os membros virtuais de uma comunidade política, sem olhar a género, idade, etnicidade, níveis de educação, religião ou qualquer outro critério que possa ser utilizado para restringir uma pertença responsável e excluir cidadãos do exercício, sem barreiras de direitos políticos e deveres críticos” (Guerra, 2002:97)

As comunidades poderão encarar-se como espaços de resgate das dimensões colectivas dos actores, de aproveitamento de recursos e potenciação de competências de grupos e de indivíduos. Ao mesmo tempo, elas assumem-se como fortes espaços de reivindicação de direitos, construção de identidades e sentidos de pertença, necessários a um exercício pelo de cidadania, mobilizado por fortes dinâmicas de participação dos seus membros. É também neste sentido que as comunidades podem ser vistas enquanto espaços de construção pedagógica, de educação no seu sentido mais lato, em particular, nas suas lógicas não formais e não formalizadas, e de construção e aquisição de cidadania. Enquanto fontes de desenvolvimento, elas são ainda espaços de desenvolvimento, de conquista de autonomia e de sentido de responsabilidade por parte dos seus actores que, quando verdadeiramente implicados numa acção colectiva, a entendem como sua e se mobilizam para a sua concretização de espaço

colectivo. É nos espaços das comunidades locais que os actores e grupos tradicionalmente marginalizados encontram possibilidades de reclamação de participação e de partilha de poder, particularmente, na tomada de decisão conjunta sobre esses mesmos espaços e no delinear de acções a desenvolver.

É também neste sentido que entendemos que em qualquer processo de intervenção comunitária – aqui entendida como partilhada entre todos, e em particular, com os seus membros – deverá ter como peça central os seus actores, os que nela vivem quotidianamente, entendendo-os como parceiros nesses processos e não apenas como meros receptores de uma mudança desenhada no seu exterior desprezando, muitas vezes, a partilha de poder nesses processos de decisão. Enquanto centro de intervenção pedagógica e educativa, a comunidade deverá ser lida no seu todo, agregando todos os que dela fazem parte, procurando perspectivas próximas e distantes, conjugando diferentes interesses e diferentes possibilidades: actores locais, instituições públicas, políticas, sociais, educativas, de saúde, e sociedade civil no seu sentido mais lato serão pólos essenciais do trabalho comunitário. Os educadores que neles participem não deverão ser mais que mediadores, facilitadores desses processos, reflectindo com os actores, procurando com eles e a partir dele os caminhos a traças, assumindo-se como um interventor colectivo com as comunidades e não para elas. Se a educação puder aqui ser entendida enquanto veículo fundamental de desenvolvimento, ela deverá sobretudo servir para trabalhar de dentro das comunidades para fora, almejando a conquista da justiça social e de um mundo mais justo e equilibrado.

Tal como Yáñez (1997) vemos as comunidades enquanto fontes primordiais de construção e dinamização da democracia e dos processos democráticos, através da estimulação de diferentes processos de participação dos seus cidadãos, na tomada de decisões colectivas e no princípio da co-responsabilização de todos. Os educadores sociais, os professores, os educadores de infância, deverão ser capazes de trabalhar em contextos de educação mais formais ou menos formais, com as diferentes faixas etárias tendo como pano de fundo a promoção da cidadania e da participação dos seus actores nos seus próprios processos de desenvolvimento. A sua intervenção deverá assim guiar-se por princípios de equidade e justiça social, da promoção de direitos e deveres capazes de respeitar as culturas e modos de vida de cada um, de criação de processos que mobilizem à participação dos cidadãos e que os auxiliem na co-decisão.

A potenciação de redes formais e informais de suporte aos indivíduos e grupos, a importância do trabalho com profissionais de diferentes áreas, com o fim de promoção de mudança, o estabelecimento de cumplicidades entre equipas técnicas e comunidades serão outros dos factores a ter em conta no desenho da própria intervenção comunitária.

Intervir, portanto, não será mais do que constituir-se como um recurso à própria intervenção, sendo que em nenhuma intervenção desta natureza existe recurso mais valioso que as próprias pessoas.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, Rui (1999), Educação de Adultos. Um campo e uma problemática, (capítulos IV e V), Lisboa: Educa

CAPUCHA, Luís Manuel Antunes (2000), Territórios da pobreza, onde é preciso voltar, Sociedade e Território, 30, Marginalidades e Exclusão, 8-15

CARIDE GÓMEZ, José António; FREITAS, ORLANDO MANUEL PEREIRA DE; CALLEJAS, Germám Vargas (2007), Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e sociais de sustentabilidade, Porto: Profedições

CARVALHO, Adalberto (2006), Prefácio (9:11), in Actas do Encontro Intervenção Social, Saberes e Contextos, Porto: Edições ESE Paula Frassinetti

CORTESÃO, Irene; TREVISAN, Gabriela (2006), O trabalho sócio-educativo em contextos de educação não formal. Análise de uma realidade, in Cadernos de Estudo, Porto: ESE Paula Frassinetti

FERNANDES, Luis (2006), O Medo à Cidade (99:110), in Actas do Encontro Intervenção Social, Saberes e Contextos, Porto, Edições ESE Paula Frassinetti,

JANS, Marc (2004), Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation (27:44), in Childhood, vol.11 (1)

LOPES, João Teixeira (2006), Por um novo contrato social (199:205), in Actas do Encontro Intervenção Social, Saberes e Contextos, Porto: Edições ESE Paula Frassinetti

MARCHIONI, Marco (2004), Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis, Madrid: Editorial Popular

ROCHE, Jeremy (1999), Children: rights, participation and citizenship (475:493), *Childhood*, 6 (4)

ROSELLÓ, Elena; LILLO, Nieves (2001), *Manual para el Trabajo Social Comunitario*, Madrid: Narcea

SARMENTO, Manuel Jacinto ; FERNANDES, Natália ; TOMÁS, Catarina (2006), Participação social e cidadania ativa das crianças, in Rodrigues, David (2006), *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva* (141:159), São Paulo: Summus Editorial,

Intervenção Comunitária e Práticas de Inclusão

Xosé Cid Fernández

Universidade de Vigo

Resumo

Partindo do pressuposto que o trabalho comunitário ou a intervenção comunitária potencia práticas de inclusão que não só respondem a necessidades de sobrevivência, mas também a valores comunitários, como a cooperação, co-gestão, co-participação, comunicação, contestação do consumismo, solidariedade e participação, com este artigo pretende-se apresentar quatro experiências concretas que respeitam o pluralismo e a diversidade, os direitos humanos e o património identitário próprio de cada local, ou seja, de cada povo.

Palvaras-chave

Comunidade; Identidade; Património Imaterial; Práticas de Inclusão

Começaremos por reflectir sobre o significado dos conceitos tão complexos que formam parte do título deste artigo, pois podem estar associados a distintas realidades sociais, em função da posição teórica de partida. A primeira matriz refere-se ao conceito de “comunidade”, pois podemos estar a olhar para o âmbito local, nacional, estatal ou internacional. Poderíamos referir-nos à “Comunidade Europeia”, a uma “comunidade autónoma”, dentro do estado espanhol, (conceito político recente, com que se pretende nomear às nações ou regiões que fazem parte do seu território), ou à “Comunidade de Trabalho Galiza-Norte de Portugal”, ou num território mais reduzido a uma “comunidade de vizinhos”. Em relação com este primeiro plano de definição do conceito, a nossa análise vai centrar-se no campo do local.

Uma segunda matriz pode relacionar-se com o tipo de grupo humano que forma essa comunidade local: um grupo homogéneo, cuja identidade cultural comum é arraigada; um grupo heterogéneo, multicultural; um subgrupo da comunidade integrado por aquelas pessoas que apresentam defices socioeconómicos ou culturais; ou a comunidade no seu conjunto, definida pelos critérios de vizinhança e proximidade.

Há possibilidade de encontrarmos com qualquer uma dessas realidades, e há experiências de todos os tipos, mais podemos considerar como mais desejável o trabalho com conjunto da comunidade e não só com os subgrupos “diferentes” por razões culturais ou socioeconómicas. Não obstante, não se pode negar que este tipo de intervenções foram durante muitos anos, as que caracterizaram o trabalho de colectivos e movimentos sociais em muitos países, particularmente nos chamados subdesenvolvidos. Neste sentido, expressa-se Moacir Gadotti e Francisco Gutiérrez, (1999) em relação ao trabalho da ICEA (Associação Internacional de Educação Comunitária), sinalizando que a sua proposta de educação popular comunitária parte do princípio de que o trabalhador e, em particular, os sectores excluídos da sociedade, para atingir uma melhor qualidade de vida, educam-se ao mesmo tempo que trabalham.

Outro conceito de comunidade é o que formula um grupo de investigação da Universidade de Santiago (Caballo e outros, 1997), no que se recolhe outra perspectiva das que assinalamos anteriormente: “agregación de pessoas que comparten unha determinada área da vida social, singularizada pela adhesión e solidariedade que mantén entre sí, normalmente derivadas de un pasado histórico construído colectivamente, con sinais de identidade, que integran aspectos tan diversos como o território, a língua, a cultura, os sentimentos ou as vivencias.” Estaríamos diante do contexto homogéneo antes assinalado, o que consideramos que já não é o mais característico das comunidades actuais, nas que essa unidade e identidade aparece misturada com a diversidade de grupos culturais que são acolhidos, fruto dos novos processos migratórios.

Nessas mesmas datas, mantivemos posturas semelhantes ao abordar a questão do desenvolvimento comunitário, num artigo sobre “educación social e recuperación da identidade como factor de desenvolvimento” (Cid, Dapía, Fernández, 1996:37), pois as experiências então analisadas respondiam a territórios com uma certa homogeneidade cultural. Salientamos, não obstante, que a sua praxis continha elementos de interculturalidade, pois esta, como poderemos observar, não deve circunscrever-se a realidades pluriculturais, senão que deve dar-se em todo tipo de contextos. Ainda que os colectivos a que nos referíamos tinham uma identidade colectiva compartilhada, na nossa fundamentação já fazíamos referência “á superación da dominación cultural e dos desequilíbrios que ela conleva”, em clara referência ao rejeitamento que nos produziam as considerações de culturas superiores, que deviam “culturizar” às outras inferiores, tal como vinha acontecendo nos processos colonialistas. Nos anos oitenta, estes começos da intervenção comunitária no Estado Espanhol nasciam com o propósito de “superar situacións de desarraigo e anomía propiciadas por unha concepción elitista da cultura como consumo, que non satisface as expectativas individuais nin colectivas das comunidades.”

Na caracterização da comunidade devemos combinar tanto a tradição comunitária dos nossos núcleos povoacionais, especialmente no mundo rural, com também as novas realidades sociais configuradas por grupos identitários em contacto intercultural. Desde esta perspectiva, o enfoque que propomos é devedor da tradição investigadora sobre a realidade do mundo rural e o desenvolvimento local, assim como do pensamento e da prática da educação popular, introduzindo novos conceitos da pedagogia intercultural e intergeracional, bem como as novas teorias do desenvolvimento, da animação sociocultural e do desenvolvimento comunitário. No próprio conceito de educação popular comunitária já estava contemplada esta nova realidade, pois os seus promotores afirmam que “se fundamenta no reconhecimento da diversidade cultural, na economia popular, na multiculturalidade, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania” (Gadotti e Gutiérrez, 1999: 8).

Considreando esta definição, com a qual concordamos plenamente, introduzimos umas breves notas sobre os demais conceitos implicados na mesma. Em primeiro lugar, o objecto de tal intervenção na comunidade é duplo: a organização da comunidade para o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida. O exercício da cidadania exige intervir “com” a comunidade e não só “sobre” a comunidade, pelo que os grupos e as pessoas que participam de forma consciente, livre e responsável no seu desenvolvimento; melhoria da qualidade de vida, que não tem que ver só com as necessidades de sobrevivência, senão com os valores comunitários: associativismo e participação cidadã, voluntariado, posta em valor da cultura popular, cultivo das tradições, recuperação dos espaços e usos comunitários, e conservação do ambiente (físico-natural, histórico e social).

Assim, consideramos que a intervenção comunitária responde aos princípios da animação sociocultural e o desenvolvimento comunitário, porque se centram na promoção das pessoas no marco global do território, potenciando a democracia cultural como superação da democratização da cultura, para acabar na emancipação colectiva e o mudança social. Promove processos de participação colectiva, dinamiza programas de animação sociocultural e desenvolvimento comunitário e, por fim, leva aos cidadãos a disfrutar de maior qualidade de vida e bem-estar. Incentiva o desenvolvimento endógeno das suas potencialidades económicas, educativas, culturais, associativas, sanitárias, entre outros.

Em sociedades mais desenvolvidas, tenta-se responder a necessidades associadas ao bem-estar: educação pública, segurança social, acesso a recursos sociais, qualidade da convivência, solidariedade, promoção de pessoas adultas, oferta cultural, tempo de lazer, igualdade de direitos, dinamização associativa, educação ambiental...

Não se trata, como já foi referido, só de responder às necessidades de sobrevivência, senão assentar o desenvolvimento nos valores comunitários: cooperação, co-gestão, co-participação, comunicação, contestação do consumismo, solidariedade, participação...

Nesta perspectiva de desenvolvimento têm incidido os estudos nos últimos anos, formando parte do discurso de organismos internacionais. Na própria carta das Nações Unidas já se fala do ser humano, num ambiente de paz, liberdade, estabilidade e segurança, como o núcleo do desenvolvimento social. Pelo que este vai ligado à participação na vida da comunidade, distribuição equitativa dos benefícios do crescimento económico, políticas orientadas para o respeito ao pluralismo e a diversidade, aos direitos humanos, que evitem a exclusão... (Freitas, 2003:37).

Enfoque, por que tanto, tenho relacionado com os conceitos de direitos humanos, democracia, paz positiva e respeito pelo meio natural. Desde esta concepção supera-se o modelo tecnocrático, segundo o qual “o desenvolvimento mede-se por indicadores económicos (renta, produto interior...), que son insuficientes posto que non teñen en conta a distribución interior, nin a satisfacción auténtica das necesidades humanas...” (Cid e outras, 2001:152). Desde uma perspectiva sociocrítica, desde a teoría da educação para a paz, Suso Jares (2001), formula qual deve ser o trabalho educativo em relação ao desenvolvimento: “Estudar, interesarse e intentar comprender os mecanismos que geram o nosso desenvolvimento e o subdesenvolvimento dos outros, é dicir, analizar as grandes desigualdades do nosso tempo, os seus efeitos e, sobretudo, os modos para reducir tanto as primeiras como os segundos. Pero significa facelo adoptando unha perspectiva cultural e pedagógica innovadora que obrigue a disenter dos velhos estereotipos e dos novos prejuizos, para aprender uma nova attitude cara os outros”.

Quando estas ideias de desenvolvimento integral se concretizam em pequenas comunidades, assistimos a processos de desenvolvimento local e comunitário, que também conta com uma longa trajetória teórica e prática. Xan Bouzada (2001:64) estabelece as fases pelas que passa a socialidade popular, que resulta claramente nos efeitos do modelo de intervenção comunitária que estamos propondo. Este autor entende que passamos duma fase de “vella sociedade rural comunitaria”, a unha etapa “anómica pre-urbana”, logo ao tempo das “solidaridades obreiras de bairro”, seguida da “crise posmoderna narcisista e consumista”, da que estamos a sair em duas direcções (para “o individualismo e sociedade do baleiro”, ou cara a “novas socialidades de re-emerxencia do local”).

Muitos autores concordam que o desenvolvimento comunitário é uma iniciativa da própria comunidade, com protagonismo dos elementos comunitários (população, administração local, associações, técnicos...); contando com ajuda esógena; incentiva o desenvolvimento endógeno das próprias potencialidades (económicas, culturais e sociais); é a execução dum projecto coletivo; um aproveitamento sustentável dos recursos; promove uma melhoria

continua das condições de vida; estabelece relações abertas e democráticas; supõe uma organização para a mudança (Nogueiras Mascareñas, 1996; Caride e Meira, 1998; Marchioni, 1999; Rodriguez Cámara, 1999; Orduna, 2000; Freitas, 2003). Como questões específicas só contempladas por alguns autores, podemos assinalar o feito aplicar o conceito a grupos em situação de marginalidade, carência de recursos ou diagnóstico de necessidades concretas. Nos últimos anos, aumenta também a referência a novas realidades multiculturais e multiétnicas, assim como a necessidade da integração e inclusão de minorias.

Concordamos com as reflexões de Schmidtke (1992) apresentadas no II Simposio sobre Educação Social, organizado em Palencia, que situa como meta do trabalho de um Educador Social a criação de um “Centro Intercultural Comunitario”, isto é., que não se limite a cobrir as necessidades dos grupos minoritários, senão a integração de todos os habitantes da comunidade. Assim, destacamos experiências (Castro, 2008:347; Pernas, 2008:329), que se estão a realizar em pequenas localidades galegas, direccionadas à integração de imigrantes na vida comunitária: Caldas de Reis (Pontevedra), com imigrantes procedentes de países da América; e Burela (Lugo), com imigrantes caboverdianos.

Para além disto, este trabalho comunitário na perspectiva da interculturalidade, apresentamos, agora, quatro experiências, iniciadas em diversos momentos históricos, com fins de desenvolvimento comunitário, pressupondo, sempre, a identidade cultural, mas com um olhar cada vez mais focado com o da inclusão de culturas diversas.

Quatro Experiências

1. Uma paróquia que dinamiza a freguesia da Limia: Lodoselo

Em Lodoselo (Sarreaus-Xinzo de Lima) nasceu há mais de 20 anos uma experiência de trabalho comunitário, que hoje constitui uma referência na freguesia e em toda a Galiza; o mesmo tem despertado interesse em investigadores de fora (Plataforma de ONGs de Acción Social, 2003). Uma associação cultural começou em meados dos anos oitenta a celebrar festas populares e a propôr iniciativas de interesse colectivo, como o arranjo das antigas escolas abandonadas para o seu uso social e cultural. Em 1990 a iniciativa colhe a forma de Centro de Desenvolvimento rural, federado no COCEDER e com uns objectivos de desenvolvimento integral: “Saber fazer conjuntamente coa gente, valorando os recursos que hai e potenciandoos; importancia do trabalho sostido, continuo, completando o profesionalismo co voluntariado; aproveitando todo tipo de subvencións, sem renunciar a ningún dos principios; na procura de elementos de transformación ...” (Rodriguez Corbal, A. 1997:212).

No Banco de Buenas Prácticas para la Inclusión Social, na web do IGOP, descreve-se a experiência como “una acción social a través de un proyecto integral dirigido a la población rural más vulnerable de la comarca de la Limia (mayores, discapacitados, enfermos mentales, mujeres, jóvenes, infancia), colectivos excluidos o con riesgo de exclusión social, a través de acciones globales de carácter social, educativas, informativas, económicas, de formación y empleo, para que la comunidad permanezca en su medio y en unas mejores condiciones de vida”. Certamente esta definição recolhe algumas das acções do CDR, mas nós consideramos que não define a sua essência, pois os destinatários são toda a população e o objectivo prioritário é recuperar a dignidade, colocando em valor a cultura própria, recuperando a autoestima, sentindo-se fechados nessa cultura. Assim o afirma um dos dinamizadores do projecto, Antonio R. Corbal (2007), quando assinala que “ao estar tan centrados no funcionamento dos servizos corremos o risco de esquecermos da nosa lóxica de desenvolvemento, dos principios que nos guían. O importante é o Caminho, non Santiago...” Cáles son eses principios? “Non esquezades o enfoque que temos do pobo-escola: calquera actividade, obradoiro... tratamos de facelo sempre coa particularidade da participación dos veciños/as e a máxima de aproveitar as funcións educativas do meio; non pretender tanto ensinar cousas aos que veñen, senon invitalos a sentir...” (Rodriguez Corbal, 2007:170).

Com esta análise da experiência desde a pedagogia social, pretendemos ser conscientes de que estamos diante de um modelo de desenvolvimento da comunidade que sugere múltiplos argumentos para avançar na recuperação do meio rural, dos valores associados à vida em comunidade, entre os que sobressaem os da cooperação, solidariedade, respeito pela memória colectiva, acolhida aos de fora, sentimento de pertença ao grupo e de trabalhar juntos pelo futuro. “Investir aos habitantes da calidade de cidadáns, actores”. (Rodriguez Corbal, 2007b:930)

O CDR “O Viso” de Lodoselo vai incorporando actividades em função das demandas dos vizinhos/as e procura responder às mesmas, com serviços comunitários financiados com recursos próprios e achegas de diferentes entidades públicas ou privadas. Podemos fazer referência a algumas destas actividades mais visíveis de visibilidade ao exterior que são fruto desse trabalho comunitário ao longo destes 23 anos: Centro de Informação Juvenil e Comunitário, actividades culturais pelas aldeias, Educação de adultos, cursos e ateliers, atenção e apoio aos idosos (vivenda comunitária, comedor social, reabilitação e ginástica), Aula de Natureza, animação do tempo livre infantil, programas de formação para raparigas e rapazes, programas de formação para o emprego da mulher, reabilitação dos elementos etnográficos da identidade rural (forno, do povo, escola, cruzeiro, lavadoiro,

casa reitoral...). Mais do que possamos enumerar tudo aquilo que vai acontecendo, o mellor é fazer uma visita e participar, partilhar a vida comunitária do povo.

2. Um concelho que valoriza o seu património histórico e natural: Allariz

O Concello de Allariz sofreu desde princípios dos anos noventa uma profunda transformação social e cultural, apoiada na história e na natureza, dos valores importantes que tinha desde sempre, mas que não estavam aproveitados como factores chave do desenvolvimento. Em poucos anos, já foi objecto de uma investigação de tese doutoral que logo foi publicada (Nogueiras Mascareñas, 1996).

Nas nossas reflexões do ano 1996, fazíamos ênfase no papel central que desempenha a posta em marcha do Parque Etnográfico do Río Arnoia, consistente num “ecomuseo, um museu vivo e participativo que nos põe em contacto com que foram os sectores productivos florecentes na vila em décadas passadas: reabilitação de quatro moinhos de água, (dos trinta que têm o rio no seu passo pelo Concello), que põe de manifesto a importância que o cereal teve na economia comunitária; o tecido do linho foi a princípios do século XX a principal ocupação artesã com mais de 50 ateliers; com a decadência do linho cobrou importância económica o curtido do coiro, principal sector industrial da comarca até principios dos sesenta”. (Cid e outras, 1996)

Esta iniciativa forma parte do projecto integral que tinha como destinatária a toda a população e como objectivo um desenvolvimento que Anxo Quintana (2007) define como a “procura dunha mellora da calidade de vida, de maiores cotas de benestar, sem perder todo o importante que a sociedade ten, o conquistado en centos e milleiros de anos polas xeracións precedentes, a herdanza dos nosos devanceiros, que está na base da propia identidade”. Uma combinação de respeito ao meio ambiente com o progresso e o desenvolvimento, valorizando as potencialidades do território.

Até ao momento, Allariz padecia, igual a todo o meio rural, uma perda progresiva da sua população e um envelhecimento conseguinte, pelo que o objectivo geral levava juntos outros mais concretos, tais como: fixar população jovem; recuperar casas e terras abandonadas, para usos sociais e productivos; “virar” a cidade de cara ao rio; introdução de novas tecnologias e eficácia na gestão municipal, com um tecido de empresas de participação pública para a prestação de serviços básicos. Tudo isso associado a uma marca de qualidade de vida que fosse visto desde a cidade (situada a menos de 20 Km) como modelo ideal para visitar no tempo de lazer ou mesmo fixar ali a residência. A dinâmica de perda de povoação foi criada e logo invertida, experimentando já um ligeiro crescimento.

O trabalho realizado reflecte-se nos reconhecimentos internacionais tanto ao trabalho de recuperação arquitectónica do património, em 1994, como ao respeito pelo meio ambiente, sendo declarada reserva da biosfera por parte da UNESCO em 2006. Os elementos mais salientes aos efeitos deste trabalho são a participação da comunidade, assumindo os projectos como próprios e ampliando a toma de consciência colectiva sobre o valor do património histórico-cultural e dos valores nos que se assenta a comunidade local.

As grandes actuações nesta direcção vão acompanhadas de uma crescente oferta de serviços socioculturais para os cidadãos e os aspectos educativos e formativos ocuparam em todo o projecto um lugar central. Entre outras, podemos nomear: a gardería municipal, a emissora de rádio local, a biblioteca, as actividades complementares da escola, programação cultural permanente, com especial atenção às festas tradicionais e históricas, transporte municipal que comunica todos os núcleos de população, abertura de locais sociais nas paróquias, fomentando o associativismo, programas específicos para sectores sociais de idade ou intergeracionais, assim como para o fomento da igualdade da mulher. Nas suas ruas foi rodada uma extraordinária película de tema histórico-pedagógico, como é a Língua das bolboretas, de J. Luis Cuerda.

3. Uma cultura milenária em vez da ameaça e do esquecimento: Ronsel e o PCI na rede

Ainda é um projecto que está no seu início e transcende a comunidade local para abranger toda a Galicia como âmbito de intervenção, assim como as localidades e comunidades que compartilhem a mesma cultura fora dos lindes territoriais.

Apresentando-se como um projecto actual e moderno, procura combinar a aposta pelo futuro com a preservação do património. Nesta ideia de futuro também há lugar para a identidade própria e outras identidades que partilham o território. O trabalho de inclusão leva a preservar uma tradição própria para partilhar e intercambiar nos actuais espaços pluriculturais.

Ronsel nace no ano 2007 como investigação e divulgação/transmissão a partir do PCI. O primeiro trabalho foi a elaboração do plano estratégico, reunindo os conselhos de 50 investigadores convidados, durante umas jornadas de debate e de intercâmbio de opiniões e análises através da rede. A sistematização das ideias correspondeu à formação de uma equipa redactora das Universidades, com responsabilidades individuais em cada uma das cinco áreas definidas e responsabilidade colectiva sobre o conjunto do projecto, que já está apresentado à administração pública galega, e já foi posto em prática as grandes linhas de acção, tais como as mostras do PCI (Pontevedra, 2007; Ourense 2008).

Os cinco âmbitos a considerar na recuperação e posta em valor da identidade e a tradição são: Tradições orais; Artes do espectáculo; Formas de cultivo ecológico e tradicional; Usos sociais, universo lúdico e festivo; Artesanato popular.

Neste plano estratégico, aposta-se pela coordenação de esforços entre instituições, grupos e associações que na Galiza trabalham em prol da cultura popular, já há muitos anos. Sem dúvida, é difícil inverter a tendência do esquecimento dos sinais de identidade próprios e a dificuldade de transmiti-lo às jovens gerações. Tendo isto em conta, tenta-se aproveitar a trajectória de instituições como: o Consello da Cultura Galega, o Museo do Pobo Galego, os distintos grupos de investigação das tres universidades galegas, o trabalho de pessoas, associações e instituições que de uma forma ou de outra colaboram na manutenção viva e de dar vida e/ou interpretar esta parte fundamental da nossa cultura, o trabalho socioeducativo realizado pela Asociación Cultural e Pedagógica “Ponte ... nas Ondas!” así como as escolas da “Rede PEA-UNESCO” a prol do reconhecimento, por parte da UNESCO, das tradições orais galego-portuguesas como património imaterial da humanidade.

Todo este trabalho é realizado nun contexto de perda do tecido social campesino e marinho, principal, mas não único, espaço de manifestação do património imaterial ao longo da historia. Com a desmantelamento da vida rural, as comunidades portadoras do conhecimento tradicional estão à parte, não tendo grande significado para o tecido social, cultural e mesmo económico, a não ser, de uma forma pouco valorizada, suportando o imenso peso dos procesos de industrialização e modernização que acompanham o crescimento económico na actual fase de globalização capitalista. A isto podemos acrescentar outra característica desta sociedade globalizada e consumista, como é a separação entre a gente maior e a mais nova; o afastamento da cultura popular do sistema educativo, excluídos dos conteúdos curriculares e das práticas da comunidade educativa, obsecada com obrigações escolares que giram em volta da cultura dominante. Podemos detectar uma ausência total de transmissão às novas gerações de valores que permitem a compreensão e adaptação das crianças ao seu contexto socio-cultural e natural, resultando um desconhecimento, e inclusivé desprezo, da cultura própria.

A erosão na cadeia de transmissão oral, mai s ausência da promoção e difusão do PCI, misturadas, ainda, com práticas represivas e destrutivas, acabarão por produzir uma sociedade desconhecadora que desprezará, em alguns casos, a sua própria cultura imaterial. Deste modo, a reestruturação do âmbito campesino e marinho é necessidade prioritária, pois ali vivem pessoas com práticas e procesos que estão a ser ameaçadas; há que atender à sua difusão e promoção, comunitária, nacional e internacional, tendo em conta sobretudo à sua originalidade e vivência, contribuindo para o desenvolvimento socioeconómico da euro-rexião Galiza-Norte de Portugal.

Portanto, nos dois anos de funcionamento do projecto RONSEL, os objectivos estão focalizadas nas seguintes premissas:

- Na aposta do valor do património colectivo – valorizar o conhecimento tradicional, avançando no desenho de sistemas sustentáveis de gestão dos recursos;
- Na sua contribuição para o desenvolvimento comunitário em cada uma das comunidades portadoras de elementos culturais próprios e tradicionais, bem como no conjunto da identidade galega;
- Na sua implicação em processos de desesenvolvimento sociais, tais como a capacidade para fixar população nas localidades e conservar o capital social e natural com as bases históricas e materiais do proceso de ocupação do espaço;
- Desenvolver o mundo rural, fortalecendo os âmbitos do afecto, da identidade e da liberdade. (Area, 2008)

4. Uma Ponte... nas Ondas - o trânsito afectivo e cultural: Radio escolar Galiza-Norte de Portugal

Ponte nas Ondas é um projecto que já existe há 15 anos que introduziu o estudo do Património Cultural Imaterial no sistema educativo e, em outros âmbitos, a educação não escolar, procurando a participação de toda a comunidade nas localidades das duas margens do rio Minho. Desde 1995, a iniciativa de Ponte nas Ondas consistente em conectar o mundo educativo com a sua cultura – galego-portuguesa –, sensibilizando a sociedade para o valor desta cultura, protagonizando uma intensa actividade de difusão, especialmente através da radio, internet e outros medios de comunicação, chegando mesmo a apresentar-se como Candidata a Obra Mestra da Humanidade, diante da UNESCO.

Ponte...nas ondas! é uma experiencia pedagógica que na sua origem está a rádio interescolar com o objectivo de procurar elementos culturais transfronteiriços, procurando pontes que eliminem as barreiras de comunicação e potenciem a construção com estas fronteiras, tanto entre povos vizinhos da raia galaico-portuguesa, como entre povos ainda mais longe, portadores de elementos culturais e linguísticos semelhantes.

O projecto pretende atingir os seguintes objectivos, (Velo, 1996:57):

- “Estabelecer uma ponte de comunicação com Portugal e os países de língua e cultura portuguesa;
- Desenvolver acções de difusão e promoção da cultura galaico-portuguesa;

- Difundir entre os estudantes galegos o conhecimento da cultura portuguesa e vice-versa, fomentando o mútuo conhecimento da cultura comum que nos une.
- Fomentar entre o estudante o uso e a valorização da língua galega e portuguesa e difundir no âmbito educativo a existência dos idiomas galego e português;
- Fomentar o emprego, utilizando os modernos meios de comunicação, entre os estudantes para beneficiar os cidadãos (desejando que sejam mais críticos);
- Conhecer a rádio como meio de comunicação, diferenciando a linguagem e os sopores que emprega, e sendo capaz de apreciar criticamente os elementos de interesse expressivo e estético;
- Desenvolver e fomentar o emprego das TIC entre os jovens como meio de comunicação útil e rápida”.

No ano de 1997 ficou decidido que em cada nova edição deste projecto há um concelho central na divulgação. Assim, no ano de 1997 foi o Concelho de Salvaterra de Miño, em 1998, Monção, no ano 1999 foi a vez de Arbo e Melgaço, em 2000 Tui e Valença do Minho. A equipa que organiza, reúne toda a informação sobre a localidade a estudar, e com ela em cada centro educativo destaca-se o motivo preferencial (gastronomia, literatura, rotas turísticas, geografia, etc.) para desenvolver a programação com os alunos e alunas.

A edição do ano 1998 foi um marco para o projecto: transmissão da programação aconteceu através da Internet, permitindo abrir a experiência a todo o mundo. O projecto, e as suas propostas, através da Web e da companhia Telefónica que se encarregou de realizar a transmissão, não só chega a todo o mundo como que abre também ao mundo. Ponte...nas ondas chega, também em 1998, a escolas de Cáceres, a Braga, a Sarria e à cidade de Pontevedra. Por correio electrónico ainda se fizeram novos contactos e cada vez mais surgem mais pessoas interessadas, bem como instituições, a saber: emissoras de rádio de âmbito estatal, de Portugal; canais de televisão; escolas que desejam participarem através de internet, entre elas o Colégio Pedro II de Rio de Janeiro. Começaram a colaborar prestigiosos artistas na experiência: Uxía e Joao Afonso gravaram no ano 2000 um tema conjunto para ser estreado em exclusiva durante a programação. “O cantar galego” de Zeca Afonso é o tema escolhido para dar entrada a estas colaborações artísticas. Em anos seguintes: Mercedes Peón, Dulce Pontes, Caetano Veloso, Chico Cesar, Filipa Pais, Milladoiro, Manu Chao, Pinto D´Herbón, Fausto, Daniela Mercury, Fuxan os Ventos, Gaiteiros de Lisboa, Treixadura, Xistra de Coruxo, Cabaquiños de Lovelhe...

No ano 2001, a UNESCO falha as primeiras proclamações das Obras Mestras do Património Oral e Imaterial e o eco destas proclamações chega ao entorno de Ponte...nas Ondas que decide dedicar a VIII edição do ano 2002 ao Património Oral e Imaterial. Nesse ano realizámos nas escolas exposições, murais, recolhas de adivinhas, jogos tradicionais, receitas de mesinhas tradicionais.... e um amplo conjunto de actividades, impulsionando, deste modo, o projecto. (Cid, Veloso, Feijoo, 2007). Foi neste ano que iniciámos os trâmites para apresentar à UNESCO a Candidatura de Património Imaterial Galaico-português, para que este organismo declarasse este património cultural comum como Obra Mestra da Humanidade. A complexidade da tarefa fez-nos fixar o horizonte da terceira proclamação prevista para o 2005 como marco dos trabalhos. (Veloso, 2007). Começaram, também, as Mostras da Oralidade Galaico-portuguesa, que em cada ano completavam o trabalho escolar.

O trabalho a prol da Candidatura, o incremento das colaborações e a exposição “10 anos unidos Ponte...nas ondas!”, criaram uma alta motivação nos escolares e nos demais participantes nas edições de 2004 e 2005. Foi o momento de um importante reconhecimento europeu: O EBLUL (European Bureau For Lesser Used Languages), organismo consultivo da União Europeia e da UNESCO que se encarregou de estudar e defender as línguas minoritárias, na reunião do ano 2004, que teve lugar em Flesbourg (Alemaña), Ponte...nas ondas! foi convidada a apresentar a experiência. No Plenário do EBLUL, reconheceu-se, por unanimidade, que a experiência era merecedora do maior reconhecimento, como experiência inovadora que ajuda à consolidação e desenvolvimento de uma língua minoritária e reconheceu-se a experiência como “modelo de boas práticas”.

O seguinte curso foi o da preparação da candidatura, com importante destaque de actividade, refletida na página Web da Candidatura, www.opatrimonio.org, que se suma à web da própria associação pedagógica: www.pontenasondas.org.

Nesta altura, a programação já era de 24 horas, realizada desde nove estúdios de rádio e desde a Rádio Galega. Rádio Ecos da Raia de Monção, Rádio Inês Negra de Melgaço, Rádio Cultural de Vilanova de Cerveira, Rádio Montalegre, Rádio Municipal de Tui, Rádio ECCA de Vigo, Rádio Allariz, Emissora Escolar Casa da Cultura de Salvaterra de Miño, CMHW La Reina Radial del Centro de Cuba. Os maiores, podem acompanhar a emissão através de INTERNET

O enfoque foi o mesmo de anos anteriores. Cada escola, instituto ou faculdade escolheram, inicialmente, o tema que desejariam trabalhar, relacionado com algum aspecto do Património Oral e Imaterial, simbolizado numa árvore com copas dos âmbitos contemplados na Candidatura.

Assim, foi objecto de estudo e elaboraram-se materiais sobre cantigas tradicionais, o carnaval, os ofícios, contos, entre outros, que depois se concretizaram nos programas radiofónicos. Em 6 de Maio de 2005 emitiu-se a edição possivelmente mais importante da história de Ponte nas Ondas: um novo projecto Meniños Cantores. Uma nova

acção entra no Ponte...nas ondas, a edição e o trabalho audiovisual. 17 centros educativos galegos e portugueses estiveram envolvidos no projecto. O estudo de gravação Casa de Tolos em Gondomar foi o aliado imprescindível que fixou que ao longo do curso 2004/05 se realizasse este trabalho. O resultado é o disco-libro-dvd. No mês de Junho de 2005 reunimos quinhentos participantes em Meniños Cantores na velha ponte de Tui e Valença e gravou-se o vídeo-clip do tema central Máis Perto, composto especialmente para este projecto por Uxía Senlle e Segundo Grandío.

A experiencia completa 15 anos, e pode ser objecto de um estudo em profundidade num congresso em que participarão todos os centros que colaboram na experiência, fazendo uma análise da repercussão que o trabalho educativo tem tido na comunidade, especialmente no logro de objectivos nucleares, como uma maior proximidade cultural e afectiva entre os povos próximos do Rio Minho, nas margens galega e portuguesa, assim como uma maior predisposição das gentes da raia à inclusão de novos residentes no seu território.

Referências Bibliográficas

Area, I. (2008): "O proxecto Ronsel e a posta em valor do PCI". Conferencia no II Congreso do patrimonio: o patrimonio no século XXI. Próxima publicación.

Bouzada, X. (2001): Familia e comunidade. Vigo: Galaxia.

Caballo e outros, (1997): Léxico básico de 131 conceptos clave de educación social. Santiago: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Caride e Meira, (1998): "Educación ambiental y desarrollo: la sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social. Nº 2 (segunda época), 7-30.

Carita, L.; Veloso, S. e Prado, X. (2005): A tradición oral galego-portuguesa: Um patrimonio para o futuro. Comunidade de Traballo Galiza – Norte de Portugal.

Castro, B. (2008): "Políticas de acollida e integración das persoas extranxeiras e retornadas em Caldas de Reis", em Cid, X. M.; Dominguez, X. C.; Soutelo, R. (coords): Migracións na Galicia Contemporánea. Desafíos para a sociedade actual. Santiago: Sotelo Blanco.

Cid, X. M. (2007): "É posible una educación permeable á cultura popular?" Raigame.

Cid, X. M.; Veloso, S.; Feijoo, X. (2007): "Ponte nas Ondas" en Cid, X. M. e Rodriguez, X.: A fenda dixital e as suas implicacións educativas. Santiago: Nova Escola Galega

Cid, Dapía, Fernández, (1996): "Educación social e recuperación da identidade como factor de desenvolvemento", Revista Galega de Educación, nº 27, 37-40

Cid, X. M. e outras (2001): Valores transversales en la práctica educativa. Madrid: Síntesis

Freitas, O. M. (2003): As escolas e o desenvolvemento comunitário na Sub-Região de Alto Tras-Os-Montes (Portugal). Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago.

Gadotti, M. e Gutiérrez, F. (1999), Orgs: Educação Comunitaria e Economía Popular. São Paulo: Cortez Editora.

Gadotti, M. (2007): "Educar para um outro mundo possível". En Cid, X. M.; Peres, A.: Educação, Animação Socio-cultural e Desenvolvimento Comunitário. Allariz: Universidade de Vigo, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, SIPS.

Jares, X. R. (2001): "Modelos de educación para o desenvolvemento". Tempo Exterior. Vol. II, nº 2.

Marchioni, M. (1999): Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria. Madrid: Popular.

Nogueiras Mascareñas, L. M. (1996): La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo. Madrid: Narcea.

Orduna, M^a. G. (2000): La educación para el desarrollo local: Una estrategia para la participación social. Pamplona: Universidad de Navarra

Pernas, H. (2008): “Os desafíos da atención ao alumnado inmigrante: unha experiencia de aula”, em Cid, X. M.;

Dominguez, X. C.; Soutelo, R. (coords): Migracións na Galicia Contemporánea. Desafíos para a sociedade actual. Santiago: Sotelo Blanco.

Plataforma de ONGs de Acción Social (2003): Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. Barcelona: IGOP. Universitat Autònoma de Barcelona.

Quintana, A. (2007): “Desenvolvemento local e medio rural: o modelo de Allariz”, em Cid, X. M. e Peres, A. (edts): Educación Social, Animación Sociocultural e Desenvolvemento comunitario. Tomo I. SIPS, UTAD, Universidade de Vigo. Páxs 283-292.

Rodriguez Cámara (1999): “O desenvolvemento comunitario local-rural na comarca de Alcántara”, em Bouzada, X.: O Desenvolvemento comunitario local. Um reto da sociedade civil. Santiago de Compostela: IGESCO.

Rodriguez Corbal, A. (1997): “A conquista do dereito á diferenza”, em Cid, X. M. e outros. Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet. Vigo: Universidade de Vigo.

Rodríguez Corbal, A. (2007a): “CDR o Viso: o empeño de converter a cultura en instrumento de transformación”, em Lethes. Cadernos Culturais do Limia. Nº 7.

Rodriguez Corbal, A. (2007b): “CDR o Viso: el empeño de convertir la recuperación de la identidad en factor de desarrollo”, em Cid, X. M. e Peres, A. (edts): Educación Social, Animación Sociocultural e Desenvolvemento comunitario. Tomo II. SIPS, UTAD, Universidade de Vigo. Páxs 927-936.

Schmidtke, H-P. (1992): “Desarrollo comunitario e intercultural”, em Varios: La educación social. Un reto para hoy. Palencia: Caja España.

Veloso, S. (1996): “Ponte...nas ondas!”. Revista Galega de Educación, 26, 55-59

Veloso, S. (2007): “Identidades raianas”, em Cid, X. M.; Peres, A.: Educación, Animación Socio-cultural e Desenvolvemento Comunitario. Allariz: Universidade de Vigo, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, SIPS.

La méthode naturelle à l'école maternelle

“O método natural na escola pré-primária”

Bruno Klein

Département de sciences de l'éducation, Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen, France

.....

Résumé

Appartenant à une forme scolaire qui allait devenir l'école maternelle, une pédagogue travaille, pendant près de quarante années, à l'édification d'une pédagogie adaptée à la scolarité de la petite enfance. Il s'agit de Marie Pape-Carpantier (1815.1878) qui, depuis la direction de la première Ecole normale maternelle devenue Cours pratique, participe à la recherche des meilleures pratiques organisées autour de la méthode naturelle. Très influencée par l'empirisme de Locke et le courant sensualiste, cette méthode allait devenir l'élément central d'une pensée éducative oubliée.

Mots-clés

école maternelle, salle d'asile, histoire de l'éducation, éducation, instruction.

.....

Abstract

Belonging to a school shape which was going to become l'école maternelle, a teacher works, during almost forty years, on the construction of a pedagogy adapted to the schooling of the small childhood. It is Marie Pape-Carpantier (1815.1878) who, since the direction of the first Ecole normale maternelle which will become Cours pratique, participates in search of the best practices organized around the natural method. Very influenced by the empiricism of Locke and the current sensualiste, this method was going to become the central element of a forgotten educational thought.

Keywords

Nursery school, Infant school, education story, education, instruction.

.....

“O método natural na escola pré-primária”

Bruno Klein

Departamento de ciências da educação, Laboratório CIVIIC, Universidade de Rouen, França

Resumo

Pertencendo a um regime escolar que iria tornar-se a escola pré-primária, uma pedagoga trabalha, durante quarenta anos, na elaboração de uma pedagogia adaptada à escolaridade da primeira infância. Trata-se de Marie Pape-Carpantier (1815.1878) que, a partir da direcção da primeira Escola normal da pré-primária transformada em Curso prático, participa na investigação das melhores práticas organizadas acerca do método natural. Muito influenciado pelo empirismo de Locke e pela corrente sensualista, este método ia tornar-se o elemento central de um pensamento educativo esquecido.

Palavras-chave

escola pré-primária, sala de acolhimento, história da educação, educação, instrução.

.....

Resumen

Perteneciendo a una escuela que iba a convertirse en l'école maternelle, una maestra trabajó, durante casi cuarenta años, en la construcción de una pedagogía adaptada a la escolarización de la pequeña infancia. Se trata de Marie-Pape Carpentier (1815.1878) que, desde la dirección de la primera Escuela Normal que se convertirá en maternelle Cours pratique, participó en la búsqueda de las mejores prácticas organizadas en torno al método natural. Muy influenciado por el empirismo de Locke y la corriente sensualiste, este método va a convertirse en el elemento central de un pensamiento educativo olvidado.

Palabras clave

Guardería, escuela infantil, historia de la educación, la educación, la instrucción

A partir d'un corpus d'ouvrages de la main de l'auteur, l'objet de cet article est de mettre en évidence les spécificités d'une des premières méthodes pédagogiques adaptées aux très jeunes enfants. L'intérêt de notre recherche est de montrer comment la pédagogue, Marie Pape-Carpantier, a nourri sa réflexion de différents apports théoriques. Au chercheur par une démarche qualitative, de mettre en lumière les éléments qui jusque là étaient restés épars, afin de présenter l'histoire et les caractéristiques de la méthode naturelle. Notre propos abordera l'aspect naturel de ce dispositif pédagogique, puis ses caractéristiques avant de s'attacher à ses fondements philosophiques.

Marie Pape-Carpantier pédagogue de la petite enfance exerça son activité de formatrice et d'Inspectrice de 1839 à 1874 à Paris. Elle fut à l'instigation de la création de la première École normale pour le personnel de la salle d'asile qu'elle dirige dès 1848. Cette école de formation professionnelle, devenue le Cours pratique, fut un espace d'innovation pédagogique. C'est dans ce cadre que l'enseignante développa une pédagogie spécifique à la petite enfance qui sera articulée autour de la méthode naturelle.

Méthode naturelle ou méthode des salles d'asile

La recherche de la méthode idéale a sans cesse occupé et préoccupé les pédagogues. Il n'y a rien d'étonnant à trouver dans les travaux de Marie Pape-Carpantier cette volonté à produire la meilleure méthode d'éducation possible. Cette volonté se nourrit de ses premières expériences d'enseignante qui, en étant négatives, fondent les critiques qu'elle mentionnera envers les méthodes pratiquées. Ainsi dans son projet l'Union scolaire, elle souhaite « La substitution de la méthode naturelle et attrayante aux procédés factices, routiniers et dépressifs, jusqu'ici en usage. » (1866, p. 5) Elle reproche à l'école d'être trop abstraite quand elle prononce dans une conférence de la Sorbonne :

Ah ! Messieurs, que de chutes seraient évitées si les pauvres enfants étaient, dès l'école, mis en présence moins des livres et plus des choses ! (1868, p. 7) Dans la salle d'asile... allez donc faire écrire des pages, et apprendre par cœur des livres entiers, à des petits enfants de deux et trois ans qui ne sont pas encore bien solides sur leurs jambes ! Comment faire alors pour apprendre quelque chose à ces quasi-nourrissons ? (1868, p. 8)

Son plan pédagogique en s'appuyant sur ses finalités éducatives, visera à améliorer l'enseignement de la salle d'asile dont elle réprovoque la passivité des enfants et la monotonie des procédés livresques.

Présente dans la plupart de ses ouvrages, la méthode naturelle sera médiatisée lors des cours gratuits organisés pour les femmes. Mais elle le sera davantage, au moment de l'Exposition universelle de 1867 de Paris. C'est lors de cet événement majeur, que se tiendront les conférences intitulées : Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire. Il faut mettre en relief les raisons socio-politiques de l'objet de ces conférences. En effet, le ministère inquiet de la situation de l'école, voyait dans la méthode des salles d'asile un remède à appliquer à l'enseignement primaire car « l'introduction de la méthode naturelle est le seul moyen de rénovation de l'enseignement. » (1868, préface) Finalement, sous ce ministère, il n'en sera rien, car Duruy quitte ses fonctions deux ans plus tard. Entrons dans l'espace de cette « méthode naturelle » en commençant par approcher le sens de la « méthode ».

Une méthode

Le mot méthode d'origine grecque signifie chemin ou voie qui serait tracé à l'avance pour conduire à un résultat ou pour accomplir une œuvre quelconque. Donc, qui dit méthode, dit avant tout un système de principes rationnels et de règles pour permettre de mener à bien ce projet, car, la méthode doit répondre à une question pratique du comment faire et quoi entreprendre, afin d'atteindre le but visé. Pour essayer d'avancer dans cette perspective, disons que les champs du savoir ne sont pas étrangers au « faire ». Par ailleurs nous avons la nécessité de sortir de nous-même pour nous assurer de la justesse de nos idées et pour aussi recueillir de l'information. Cette composante de l'action, c'est ce que nous appelons l'expérience. Celle-ci n'est jamais entièrement passive. Enfin, la méthode combine ces deux éléments que sont l'observation avec ou sans l'expérimentation, d'une part, et l'explication d'autre part. En explicitant la méthode naturelle, nous étudierons comment elle est du côté de la poïésis. Dans le domaine scolaire, B. Dancel nous propose l'entrée suivante :

La méthode est un ensemble de techniques ordonnées, mises en œuvre de manière consciente, pour conduire les élèves sur la voie de l'instruction et de l'éducation. Elle définit, d'une part, la nature et le rôle respectifs des trois acteurs mis en scène dans l'acte pédagogique (le maître ou le professeur, les élèves, le savoir) et d'autre part, les relations qui s'instaurent entre les trois pôles de ce « triangle pédagogique » (Houssaye, 1988, pp. 40-41) La méthode peut procéder de pratiques empiriques ultérieurement mises en forme ou s'appuyer sur des conceptions théoriques dont la mise en œuvre oblige à des réajustements dialectiques entre théorie et pratique, surtout lorsqu'une diffusion de masse est envisagée. (Dancel, in Houssaye, Questions pédagogiques, Hachette, 1999, p. 364)

Conçue comme une relation, l'éducation mobilise des moyens pour parvenir à ses fins. A ce stade de l'investigation du concept, nous devons retenir la présence de principes rationnels et de règles qui encadrent la démarche, afin d'atteindre un but grâce aux relations s'activant au cœur du « triangle pédagogique ». Nous verrons comment cela s'organise au cœur de la méthode naturelle, que revendique Marie Pape-Carpantier, d'abord pour la salle d'asile puis, pour les classes supérieures. Elle semble s'y intéresser et en être convaincue dès les années 1860. Voyons en quoi cette méthode est dite « naturelle ».

Cette méthode est naturelle

Ce moyen d'enseignement est naturel comme l'est la relation éducatrice mère-enfant. Il est naturel que l'enfant apprenne de sa mère, suivant ses besoins, son instinct et sans artifice car « c'est la méthode des mères, celle qu'elles emploient naturellement dans leurs petites leçons orales à leurs enfants. »¹ Selon Marie Pape-Carpantier il existe une nature de l'enfant à éduquer. Elle considère dans cette nature son existence, ses attributs analytiques et ses lois d'évolution. Suivre la nature, c'est suivre l'ordre naturel du développement mental de l'enfant car « ses principes (de la méthode naturelle) et ses règles sont ceux-mêmes des opérations de l'entendement humain... » (1868, p. 12) La nécessité de cette nature est appréhendée comme relative à l'éduqué. Cette démarche prend la nature de l'éduqué comme point de départ, puis comme guide ou point d'ancrage. Elle s'adresse d'abord aux sens de l'individu et par leurs actions le met en relation avec tout ce qui l'entoure. Ainsi, croire en cette méthode, c'est envisager la loi dite « naturelle » qui renvoie à la notion de nature humaine. Si l'homme est un animal faisant partie de la nature, il n'est pas un animal comme les autres. Sa raison lui fournit des principes. Situé dans le monde de la nature, il est soumis, comme elle, à la nécessité, au déterminisme. Mais, par sa raison il doit accéder, selon Marie Pape-Carpantier, à un monde moral où sa conscience lui permettra de s'affranchir du monde matériel. Cette position est celle d'un enseignement catholique qui entretient une relation entre l'observation de la loi naturelle, comme commandement intérieur, et le salut réservé aux croyants.

Les caractéristiques de cette méthode

Après avoir approché notre paradigme, voyons maintenant comment elle se traduit dans les propos de la pédagogue. Passé cette explicitation, nous comprendrons alors comment elle a pu se nourrir de différents courants de pensée.

La méthode naturelle apparaît comme un concept véhiculé par toutes les intentions de la pédagogue. Cependant, ce concept se montre parfois sous ses aspects d'évidence. Tellement évident que sa définition en devient, si ce n'est floue, pour le moins imprécise pour le lecteur du 21^e siècle que nous sommes. Aussi quand nous parlons d'évidence, c'est l'impression que nous offrent les mots du discours qui en parlent quand la méthode naturelle « part de ce principe évident... » (1868, p. 11) ou encore quand « il n'y a qu'une méthode, comme il n'y a qu'une vérité ! » (1868, p.10). Même impression dans ces quelques lignes :

La vérité a sur les esprits sincères un empire irrésistible ; c'est pourquoi plus on appliquera les principes de la méthode des salles d'asile, qui est la méthode naturelle, plus on se convaincra qu'ils sont vrais, faciles et féconds. (1868, p.2)

Ainsi, s'il s'avère que cet « allant de soi » était possible pour les contemporains de la salle d'asile, il ne l'est plus pour apporter une compréhension satisfaisante à notre approche. Cette évidence peut être critiquée car elle n'apporte rien aux praticiens de la salle d'asile car que peuvent signifier ces pratiques pédagogiques teintées de bien-fondé. On rejoint là l'avis de Daniel Hameline (2002), porté à l'égard de la méthode intuitive dans son article « Les malentendus de la méthode intuitive ». Voici ce qu'il en dit en commentant le Cours de pédagogie d'Ambroise Rendu fils publié en 1841 :

Le propos sonne comme un énoncé de vérités d'évidence. Ces observations sur la psychologie des enfants ne constituent, en aucune façon, pour l'activité d'enseignement, un préalable d'ordre méthodologique. Elles pourraient aussi bien figurer dans une conversation de salon, une prédication sur l'âme enfantine ou la préface d'une collection d'ouvrages pour la jeunesse. (pp.1-2)

Afin d'améliorer la lisibilité des textes étudiés, nous gommerons donc cette certitude pour éclairer ce paradigme véhiculé dans de nombreux travaux pédagogiques de la fin du XIX^e siècle, et ce, pour deux raisons. Au-delà de cette impression, nous y voyons une forme d'autorité qui porte et qui engage l'enseignant de la salle d'asile à agir. Par ailleurs, Marie Pape-Carpantier n'en est pas restée à ce type de discours, puisqu'elle a fondé et instrumentalisé sa pensée. Nous pourrions ainsi étudier son héritage pédagogique et les moyens techniques qu'elle préconisait pour l'éducation de la petite enfance.

Dans ces conditions, le but de cette démarche est de faire participer toute l'énergie de l'apprenant à sa propre croissance. Pour y réussir, la méthode vise à développer les perceptions naturelles et c'est pourquoi l'éducation des sens est convoquée et travaillée. Avec une ambition plus marquée, la leçon de choses sera le pivot de cette méthode naturelle.

D'une façon générale « elle (la méthode) exerce toutes les facultés physiques et morales » (1887, p.37) d'où un regard global sur le sujet à former. Choquée par le découpage des lieux de formation mais aussi des enseignements, la pédagogue revendique cette méthode qui sollicite l'ensemble des forces personnelles. L'objet de cette démarche est de prendre l'enseigné dans sa globalité et son unicité. Ainsi, toutes les capacités humaines doivent être sollicitées toujours pour viser la perfection et ne négliger aucune des compétences.

Toutes les forces de l'enfant doivent être cultivées avec ensemble, et d'autre part que l'exercice seul peut les développer. (1869, p. 13) Mais le besoin d'air pur, le besoin de mouvement qu'éprouvent impérieusement vos élèves, vous incombent au même titre que leur besoin intellectuel de connaître, et leur besoin moral d'être aimés et d'aimer. (1868, p.9)

Au point de vue de son déroulement, elle recommande de « procéder en tout enseignement du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus compliqué, c'est en pédagogie, une vérité si peu contestée qu'il semble inutile de l'exposer, tant c'est chose entendue ». (1870, p. 1) Voici un autre extrait du Manuel de l'instituteur pour le Cours élémentaire, 2^e année, de 1870 où il faut « procéder du concret à l'abstrait, de dégager les idées des choses comme on dégage une morale à laquelle le récit a servi de symbole, d'une histoire ou d'une fable ou d'un apologue ».

(1869, p. 23) On reconnaît là sa motivation d'écrivain quand elle réunit des textes pour les jeunes enfants dans ses Histoires et leçons de choses (1861) où, à partir de narrations enfantines, le lecteur aborde des notions d'histoire naturelle et conclut sa lecture par une proposition moralisatrice. En fait selon sa position, l'esprit des enfants doit être mis en contact avec les choses ou leur image, pour supprimer tous les intermédiaires abstraits qui, se glissant entre la réalité et l'intelligence, déforment la première aux regards de la seconde. C'est pourquoi, comme le fait la mère-éducatrice, « la méthode naturelle n'exige des maîtres qu'une application sincère de l'esprit à l'observation des faits journaliers » (1868, p. 11) Il faut insister sur la volonté de cette démarche qui est « d'épargner la souffrance aux enfants » (1868, p. 32) car au contraire « c'est pour aider à ce résultat qu'on y attache le souvenir de la joie, de la douce et naïve gaieté si aimée des enfants. » (1868, p. 32) En fait, l'enseignement doit être attrayant et apporter de la satisfaction aux enfants.

Dans les ouvrages intitulés « manuel », la pédagogue à chaque fois exprime les intentions et les exigences de la méthode en ces termes :

Le plan d'étude de la méthode naturelle, doit donner sur toutes les choses utiles et accessibles à l'enfant des notions graduées, lui enseigner et lui faire comprendre les premiers éléments des connaissances qu'il devra acquérir et enfin proportionner chaque enseignement d'une part à son importance relative et d'autre part à l'âge et aux facultés de l'enfant qui la reçoit. (1869, p.8)

Par ailleurs, le rôle de l'enfant est envisagé quand il « faut que l'enfant face son chemin lui-même, qu'il passe par tous les intermédiaires que notre esprit franchirait sans presque daigner les apercevoir... Ainsi, l'enfant se souvient mieux de ce qu'il croit avoir découvert lui-même. » (1869, p. 3)

Dans cette présentation de la méthode naturelle selon la pédagogue, nous avons insisté sur la prise en compte des besoins des enfants et l'occasion qu'elle offre de rénover l'enseignement. Le dernier aspect à évoquer concerne une nécessité de l'enfant à respecter absolument : c'est son exigence à se dépenser et à s'activer. Au lieu de l'ignorer pour mieux la contenir, la méthode naturelle la prend en considération pour en faire un atout. Dans Enseignement pratique dans les salles d'asile (1881) c'est une attitude active que Marie Pape-Carpantier envisage pour tout apprenant en utilisant l'exercice qui se diversifie et se décline de mille manières. Grâce à l'exercice, les organes se perfectionnent et les aptitudes se fortifient pour développer les facultés de l'intelligence.

Chaque petit enfant a déjà mille désirs de voir et de savoir. Dans ce nouvel être, où une double vie surabonde, un double besoin d'activité se fait sentir ; comme le corps est avide de mouvement qui exerce ses facultés physiques, l'esprit est avide des notions qui exercent ses facultés spirituelles. (1881, p. 5)

Enfin, les caractéristiques essentielles se regroupent ainsi :

- Naturelle, cette méthode s'appuie sur les qualités de l'élève, s'adresse à ses sens et le met en contact avec le monde qui l'entoure.
- Les besoins et les profils de l'élève doivent être identifiés puisque la méthode naturelle doit s'adapter aux facultés de l'apprenant. Il est nécessaire que les enseignants aient reçu les connaissances suffisantes sur le développement de l'enfant.
- Cette pédagogie nécessite de connaître et de préparer les « choses utiles » à l'élève.
- En suivant les opérations de l'entendement humain, une progression des notions est nécessaire. Dans cette méthode, il est admis de procéder du simple au plus complexe en suivant les progrès de l'âge et de l'intelligence. C'est une bonne gradation qui permet de suivre pas à pas les progrès de l'âge et de l'intelligence.
- Parallèle et graduée, cette méthode implique des connaissances dans tous les domaines qui concernent les enfants. D'année en année dans chaque domaine les savoirs seront approfondis. Chaque nouvelle notion doit pouvoir s'appuyer sur une ou plusieurs notions précédemment enseignées.

- Cette méthode est attrayante
- Cette méthode répond au besoin d'activité de l'apprenant.

Cet ensemble de particularités nous permet d'avoir une vision plus nette de la méthode naturelle selon notre auteure. A ce stade de l'étude, nous pensons qu'il est intéressant d'apporter un éclairage philosophique à cette démarche même si les écrits laissent le chercheur interrogatif. En effet, la conférencière n'est pas explicite quand elle prononce ces paroles : « Je ne m'arrêterai point à justifier par des raisonnements philosophiques cette marche des perceptions de l'enfant. » (1868, p. 19) L'idée de cette ouverture vers la philosophie, permet d'étudier les filiations possibles des propositions éducatives que nous décrivons.

Les fondements philosophiques

Hormis la référence précise faite à John Locke (1632-1704) cité dans le programme des Cours gratuits et dans sa 5e conférence à la Sorbonne (1868, p. 77), aucun préalable philosophique n'apparaît explicitement dans les exposés qui concernent la méthode naturelle. L'utilisation de concepts, qui pourraient signer l'héritité directe des positions éducatives est quasiment absente. Toutefois, nous pensons que l'orientation de Marie Pape-Carpantier se nourrit de différents aspects de la pensée de Locke. Même philosophe anglais, Locke traduit très tôt en français, a été lu par l'enseignante.

Des pistes théoriques

Essayons, avant d'appréhender la pensée de Locke, d'apporter quelques réponses qui sous-tendent l'idée que, la méthode naturelle met en exergue la force et la position centrale des sens. Nous nous arrêterons donc pour investir le pouvoir des sens. Ce pouvoir repose sur la fonction : rendre présent à l'entendement humain le pluriel du monde. Il y aurait, ainsi, une disposition passive de l'être humain, propre à être le réceptacle des éléments qui lui sont extérieurs. Ainsi en est-il de notre capacité à recevoir. En étudiant le toucher, Aristote (1966) l'a décrit passif de cette façon :

Nous ne regardons d'ordinaire aucune de nos sensations comme étant une sagesse, bien qu'elles nous fournissent les connaissances les plus autorisées sur les choses individuelles ; mais elles ne nous disent le pourquoi de rien, pourquoi, par exemple, le feu est chaud ; elles se bornent à constater qu'il est chaud.(p. 8)

Fondamentalement passifs, les sens se laisseraient impressionner par les faits du monde objectif. Pour dépasser cette passivité et cette immédiateté reçue, Marie Pape-Carpantier en appelle à notre raison et à notre activité intellectuelle. Celle-ci se fonde sur notre jugement, nos comparaisons et notre analyse, afin de définir la vérité. A l'origine de l'information, les sens, même dans leur passivité, sont centraux comme transmetteurs fidèles. La pédagogue nous invite à travailler sur la dualité corps-entendement pour oublier l'activité passive des sens qui est parfois trompeuse et erronée. Notre vue, notre ouïe, notre toucher sont sans doute le lieu où s'origine la raison, le média qui fait pour nous sens, et nous questionne. Mais alors, cette passivité serait-elle fautive ? N'était-elle pas activité productrice, non simple réceptivité ? En fait, à en croire les détracteurs de la méthode naturelle, elle serait productrice en faisant le lien entre la vie et la connaissance.

Une pensée héritière de Locke

Avant d'envisager les hérités possibles, précisons un avis partagé par les deux penseurs. Locke et Marie Pape-Carpantier ont la conviction que, Dieu dans sa bonté, a donné à l'homme une capacité de connaissance proportionnée à son état dans le monde et à ses besoins.

La pédagogue introduit la pensée de Locke quand elle envisage l'entendement dans le plan de son cours en citant et attribuant cette question, au philosophe anglais : « les livres et les méthodes généralement en usage répondent-ils aux procédés naturels de l'entendement ? ». L'entendement qualifié d'humain est fréquemment convoqué comme élément à prendre en compte et à respecter dans la réflexion pédagogique de la salle d'asile. Selon la formatrice, l'entendement serait la faculté de comprendre ou de penser, propre à l'intelligence. Cette faculté serait constituée par un ensemble d'opérations avec lesquelles l'enfant découvre le monde grâce à la méthode naturelle : « Ses principes et ses règles (de la méthode naturelle) sont ceux-mêmes des opérations de l'entendement humain. » (1868, p.19) A l'origine la sensation fournit des informations sur les choses pour permettre aux idées de se former car « les notions du monde visible pénètrent dans son cerveau (celui de l'enfant) pour fournir à son esprit la substance de ses idées » (1868, p. 18). Voici donc les opérations que distingue l'enseignante :

- Perception de la couleur de l'objet appréhendé sous l'effet d'une simple et passive sensation
- Remarque sur la forme par un travail du souvenir et de comparaison
- Réflexion qui permet de déterminer la raison des choses
- Recherche du sens scientifique avec la précision de la matière
- Identification de la cause première grâce au sentiment religieux

L'entendement humain est ce que Locke (1972) appelle « understanding » et définit comme « le pouvoir de penser » ou « le pouvoir de percevoir » (Essai... II, Chap. VI, § 2 p. 83 & II, Chap. XXI, § 5 p. 182-183)³ C'est une fonction passive à l'égard de la matière et de la connaissance. Son activité est seulement opératoire et produit de l'expérience. Connue pour son empirisme philosophique, Locke s'affirme par le rejet de l'innéisme et par la promotion de l'expérience sensible. C'est cette dernière position qui sera reprise par Marie Pape-Carpantier comme conducteur de sa pédagogie, tandis que le refus de l'innéisme non abordé par ses travaux, est admis de fait comme dans ce passage qu'elle écrit pour une de ses conférences :

Que les sens sont les portes, les fenêtres, les ouvertures par lesquelles les notions du monde visible pénètrent dans son cerveau, pour fournir à son esprit la substance de ses idées. (1868, p. 11)

Et Locke d'ajouter plus précisément :

Les observations que nous faisons sur les objets extérieurs et sensibles ou sur les opérations intérieures de notre âme, que nous apercevons et sur lesquelles nous réfléchissons nous-mêmes, fournissent à notre esprit les matériaux de toutes les pensées. Ce sont là les deux sources d'où découlent toutes les idées que nous avons ou que nous pouvons avoir naturellement. (Essai... II, Chap. 1, § 2, p. 61)

Marie Pape-Carpantier ne fait pas de distinctions, comme le fait Locke parmi les idées qui sont présentes dans notre esprit. Nous pensons que ce qu'elle désigne sous le vocable idée, est comme le dit ainsi le philosophe (1972) : « J'appelle idée tout ce que l'Esprit aperçoit en lui-même, toute perception qui est dans notre esprit lorsqu'il pense. » (Essai... II, Chap. 8, § 8, p. 89)

Avant d'aller plus loin dans notre étude, rappelons les traits essentiels de l'empirisme qui caractérise la philosophie de Locke mais que celui-ci n'emploie pas lui-même. Ce serait une attitude philosophique expliquant la production de connaissances à partir de l'expérience sensible, sans autre concours que celui des signes. Ainsi toutes nos idées qui vont constituer les connaissances trouvent leur origine dans l'expérience. A Locke (1972) est dû ce qu'il est convenu d'appeler le texte canonique de l'empirisme :

Supposons qu'au commencement l'âme est ce qu'on nomme une table rase (white paper) vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit, comment vient-elle à recevoir des idées ? Par quel moyen en acquiert-elle cette prodigieuse quantité que l'Imagination de l'Homme, toujours agissante et sans bornes, lui présente avec une variété presque infinie ? D'où puise-t-elle ces matériaux qui sont comme le fond de tous les raisonnements et de toutes ses connaissances ? A cela, je réponds en un mot, de l'expérience. (Essai... II, Chap. I, § 2, p. 61)

Pour cet auteur, notre savoir commence par l'expérience et il débouche toujours sur la raison, et inversement la raison trouve dans l'expérience le fondement de son emprise sur le réel. Ainsi toutes les idées que nous fécondons procèdent de l'expérience rendue possible par l'action de nos sens. De ce fait, l'Anglais et la Française refusent la possibilité de former une idée en dehors du champ de l'expérience et donc refusent tout point de vue innéiste.

Marie Pape-Carpantier vante l'expérience quand elle recommande d' « employer des procédés aussi faciles et aussi attrayants que l'est pour lui (l'enfant) l'expérience spontanée, l'observation journalière. » (1869, p. 125)

L'idée de « table rase » est aussi présente dans ses conférences :

Rien ne sera jamais trop beau ni trop élevé pour les enfants. Pour ces esprits encore neufs, ces pages encore blanches, sur lesquelles il s'agit d'imprimer un prototype de beauté, de noblesse et de vérité ! (1868, p. 51)

Enfin, quand elle désignera sa démarche, elle pourra dire, méthode naturelle ou méthode de la salle d'asile, mais encore méthode expérimentale : « Son véritable nom est : méthode naturelle ou expérimentale, et cette dénomination, qui est très exacte, n'a rien, ce me semble, qui puisse faire hésiter. »⁴

Forts de leurs convictions anti-innéistes ils envisagent légitimement une éducation active. Ils recommandent une progression par degrés pour le philosophe ou graduée pour la pédagogue concernant les acquisitions adaptées à l'âge de l'enfant, en ces termes : laissons intervenir Locke (1972) avant d'écouter Marie Pape-Carpantier (1887) à propos de l'esprit de sa méthode.

C'est par degrés que nous acquérons des idées, que nous apprenons les termes dont on se sert pour les exprimer, et que nous venons à connaître la véritable liaison qu'il y a entre ces idées. (Essai... I, Chap. I, § 23, p. 19)

Le plan d'étude de cette méthode : donner sur toutes les choses utiles et accessibles aux enfants des notions graduées selon les âges ; et leur faire comprendre les premiers éléments des connaissances qu'ils devront de plus en plus acquérir en grandissant et enfin adapter chaque type selon son importance et selon l'âge et les facultés de l'apprenant. (1887, p. 37)

Les deux auteurs se retrouvent aussi sur le même terrain quand ils envisagent l'accès au savoir en commençant par le plus simple. Pour Locke (1966) l'esprit doit « marcher ... vers son but, en considérant les parties les plus simples, les moins complexes du sujet qu'il étudie. » (p. 259) Marie Pape-Carpantier confirme le même point de vue quand il faut « procéder en tout enseignement du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus compliqué, (car) c'est en pédagogie une vérité si peu contestée qu'il semble inutile de l'exposer. » (1869, Chap. 1) Par ailleurs, nous devons souligner le même avis partagé par le philosophe anglais et la pédagogue, vis à vis de la soif de connaître des enfants. Comme une constante, Marie Pape-Carpantier (1881) rappellera sans cesse qu'il faut satisfaire l'enfant :

L'enfant naît, et dès lors il apprend, qu'on le veuille ou non. Vivre et s'instruire sont même chose pour l'enfant, car vivre c'est voir, c'est entendre, c'est expérimenter, et tout cela ne se fait point sans comparer, juger, et se souvenir, c'est-à-dire sans apprendre. (p. 3)

De la même façon Locke (1972) insiste pour que l'on réponde toujours à la curiosité des enfants en adaptant à son âge :

La curiosité des enfants ...n'est que le désir de connaître. Elle mérite donc d'être encouragée. ...Ne rejetez, ne dédaignez aucune des questions de l'enfant ; ne souffrez point qu'on s'en moque ; répondez à toutes ses demandes ; expliquez lui ce qu'il veut connaître, de façon à le lui rendre aussi intelligible que le permettent son âge et son esprit. (p. 163)

A l'issue de ce chassé-croisé entre les deux personnages que sont John Locke et Marie Pape-Carpantier, il apparaît un grand nombre de parentés à la lecture de leurs travaux. Nous avons essentiellement pointé l'importance accordée au rôle joué par les sens dans l'élaboration des connaissances. Tous les deux sont unanimes pour reconnaître leurs places centrales dans la construction de la pensée. Alors, même si la réflexion de Marie Pape-Carpantier tournée vers la pédagogie, apparaît simplificatrice face aux profonds raisonnements de Locke, il n'en demeure pas moins qu'ils sont tous deux animés par une même conviction que l'on peut résumer ainsi :

L'être humain, grâce à ses expériences sensibles, se constitue un capital d'informations qui seront traitées et analysées, avant de devenir des idées, base de la connaissance. Enfin, cette formation de l'esprit rend toute croyance innéiste improbable.

Ce qui rapproche les deux philosophes et la pédagogue

Finalement dire que Marie Pape-Carpantier s'est inspirée ou connaissait les travaux du philosophe n'est pas nécessairement éclairant pour notre recherche. En revanche, préciser qu'elle est attachée au courant de pensée empiriste qui reconnaît aux sens un rôle central pour la connaissance, est assez important. Placer en vis à vis les idées de la formatrice avec ceux du penseur, nous permet de décrire des hérités mais bien plus d'approfondir la compréhension d'une pensée qui, s'en cela, serait restée superficielle.

La critique de la théorie des idées innées entreprise par Locke, tout en étant majeure pour la philosophie, ne sera pas retenue comme point de convergence. En effet, Marie Pape-Carpantier l'admet implicitement et n'en fait pas un sujet évident de sa réflexion.

En revanche, il faut se souvenir de l'appartenance de ces deux penseurs à une même mouvance qui s'établit autour de l'idée de « sensualisme », sans la signification morale dépréciative dont les adversaires de l'Idéologie ont usé, à cause du rapprochement possible avec « sensuel ». Loin de nous cette interprétation que nous indiquerons dans nos prochains propos. Au contraire nous retenons leur avis selon lequel toute idée est considérée comme une « sensation transformée » qui explique le terme de sensualisme attribué dès le début du XIXe à l'empirisme.

De cet empirisme, Marie Pape-Carpantier retient le principe d'entendement de l'homme qui lui permet, au-delà de sa perception, d'exercer sa volonté. Penser consiste à appréhender les actions de l'esprit et il est dit que sentir, se souvenir, raisonner, juger et vouloir sont des modes de la pensée. Finalement elle ne reprend que les opérations mentales qu'elle met en évidence comme autant de supports à travailler et à développer. Son plan pédagogique va alors comporter des rubriques autour de la culture du jugement, de la mémoire ou de la réflexion. Étonnamment, elle ne se réfère pas au langage comme outil de l'abstraction. Pour elle l'art de bien parler reste l'art de communiquer, non l'art de bien penser.

Toute cette étude philosophique fait suite à notre volonté d'approfondir la méthode de la salle d'asile. A cette étape de notre étude, nous pouvons dire que cette méthode dite naturelle, reprend et s'inspire des lignes de force de l'empirisme, ainsi que nous venons de le décrire. En fait, cette méthode intervient à chaque étape du processus intellectuel de l'entendement. Ainsi, elle va encourager les situations pédagogiques qui procurent les impressions sensibles que sont les observations et les expériences, en prenant garde d'apporter des notions graduées et adaptées à l'apprenant. Comme faisant suite à ces prises d'informations, la méthode naturelle recommande de développer les capacités à comparer, à juger puis à se souvenir.

Terme de la méthode naturelle

La volonté de Marie Pape-Carpantier d'explicitier une méthode d'enseignement pour les enfants de la salle d'asile, a puisé ses racines dans ses expériences professionnelles. L'ensemble de son parcours, au contact des plus jeunes, puis des adultes en formation, a apporté sans cesse des observations et des conclusions pour élaborer la méthode. Il faut retenir que méthode naturelle et méthode de la salle d'asile sont identiques. Cela dit, l'adjectif « naturelle » a, aux yeux de la pédagogue, toute son importance, et ce pour quatre raisons :

- La méthode est naturelle comme l'est la relation mère-enfant.
- La méthode doit suivre les stades de développement de l'entendement humain.
- La méthode doit respecter la nature de l'apprenant.
- La méthode est en intelligence avec la loi naturelle.

Avec cette méthode, la formatrice propose et invite fortement ses contemporains à adopter un système rationnel qui porte l'enseignant à agir avec une posture instrumentalisée : c'est ce que nous nommons, poiësis, repérable dans l'ensemble du discours étudié. Finalement, cette démarche s'appuie sur l'empirisme de Locke quand les connaissances nous sont données grâce à l'action passive des perceptions sensibles ; ce qui nécessite l'action de notre raison et de notre intellect.

Notes

1. Courrier de Marie Pape-Carpantier cité par le Recteur de Paris dans sa lettre au ministre le 2 octobre 1869, A. N. F 17 10890
2. Marie Pape-Carpantier illustre ceci avec un exemple pris en arithmétique : d'habitude la numération est étudiée d'une part et les différentes opérations sont abordées dans cet ordre : addition, soustraction, multiplication, division puis fraction. Agir ainsi fragmente l'enseignement et rompt le lien d'ensemble. Au contraire, elle propose d'étudier les opérations avec quelques éléments de numération puis de pratiquer de façon identique à chaque fois que les connaissances en numération s'étendent. (1869, p. 6)
3. L'ouvrage que nous citons, Essai philosophique concernant l'entendement humain, est une traduction de Coste faite et corrigée par Locke lui-même. Nous pensons en avoir ainsi toute garantie. Les citations que nous en faisons sont transcrites dans un français actuel.
4. Ce sont les termes de Marie Pape-Carpantier cités par le Recteur dans sa lettre au ministre le 2 octobre 1869.

Bibliographie

- Aristote. (1966). *La métaphysique* (Tome I). Paris : Vrin.
- Hameline, D. (2002). *Les malentendus de la méthode intuitive*. Colloque Buisson : Paris.
- Houssaye, J. (1999). *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette.
- Klein, B. (2007). *Marie Pape-Carpantier Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance*. Thèse de doctorat européen, Université de Rouen, Labo CIVIIC.
- Klein, B. (2007). L'union scolaire : le projet d'un établissement selon Marie Pape-Carpantier (1815.1878). *Penser l'éducation*, 21.
- Klein, B. (2007). Marie Pape-Carpantier (1815. 1878) : Le parcours d'une femme pédagogue. *Le Cartable de Clio*, 7.
- Klein, B. (2007). Marie Pape-Carpantier (1815-1878) une femme pédagogue. *La Rassegna di Pedagogia*.
- Locke, J. (1972). *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. Paris : Vrin.
- Pape-Carpantier, M. (1861). *Histoires et leçons de choses pour les enfants*. Bibliothèque Rose Illustrée. Paris : Hachette.
- Pape-Carpantier, M. (1866). *Union scolaire ou organisation économique de l'instruction primaire*. Paris : Viéville & Capiomoni.
- Pape-Carpantier, M. (1868). *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire* (2^e éd.). Paris : Hachette.
- Pape-Carpantier, M. (1869). *Manuel de l'instituteur*. Paris : Hachette.
- Pape-Carpantier, M. (1870). *Manuel de l'instituteur* (2^e année). Paris : Hachette.
- Pape-Carpantier, M. (1881). *Enseignement pratique dans les écoles maternelles ou Premières leçons à donner aux petits enfants* (7^e éd.). Paris : Hachette.
- Pape-Carpantier M. (1887). *Manuel des maîtres* (5^e éd.). Paris : Hachette.

Bruno Klein

Université de Rouen
Département de sciences de l'éducation
Laboratoire CIVIIC

The Role of Linguistic Routines in Early Foreign Language Learning

Michele Daloiso

Ca' Foscari University, Venice
daloiso@unive.it

Abstract

According to recent studies in neuropsychology, when learning a language, young children mainly use “implicit memory”, i.e. the memory of automatic procedures such as riding a bicycle. As an implication for early foreign language teaching (EFLT), teachers will stimulate the pupils’ implicit memory by exposing them to routine situations in which specific linguistic expressions are associated with recurring actions and procedures. This paper will therefore discuss the neuropsychological, linguistic and educational roles of routines in EFLT and will provide teachers with methodological principles to manage routine situations in a foreign language.

Keywords

Preschool Education, Early Foreign Language Learning, Developmental Neuropsychology, Linguistic Routine

Sommario

Recenti studi nel campo della neuropsicologia hanno dimostrato che nel processo di acquisizione linguistica i bambini attivano la memoria implicita, ossia la memoria delle procedure automatiche. Le implicazioni per l'accostamento alle lingue in tenera età sono notevoli, in quanto l'insegnante può sollecitare l'attivazione della memoria implicita degli allievi creando routine situazionali in cui specifiche espressioni linguistiche vengono associate ad azioni e movimenti ricorrenti. In questo saggio si discuteranno il valore neuropsicologico, linguistico ed educativo delle routine e i conseguenti principi metodologici per la gestione di momenti routinizzati in lingua straniera.

Parole chiave

Istruzione prescolare, un apprendimento precoce delle lingue, Developmental Neuropsychology, psicologia neurale dello sviluppo, linguistica di routine

General features of early language learning

It is commonly assumed that children learn languages better, faster and easier than adults. Although some empirical researches in EFLT argued that it is not always the case, recent studies in neuropsychology showed there are some critical periods for language acquisition

1

The concept of “critical periods” is borrowed from biology and refers to the fact that some abilities might only be acquired if proper stimulation is provided during a specific time window. If this time window is missed, the development of those abilities will be imperfect, or even impossible.

According to many neurolinguistic researches, language acquisition is prone to critical periods as well (Fabbro 2004; Gullberg, Indefrey, 2006). This would explain why young children exposed to two languages in a bilingual context become native speakers of both languages. Besides, young children exposed to a foreign language (FL) can distinguish, memorize and reproduce sounds, words and idioms better than adults.

¹ We used the expression “critical period” in the plural because some recent neuroimaging studies showed that there are two critical periods for language acquisition: 0-3 and 4-7 years (Wartenburger et al., 2003). If a child acquires two languages between the ages of zero and three, the representation of both languages is located in the same cerebral regions. Alternatively, in children that acquire the second language between three and seven years of age, the two languages are represented only partially in the same cerebral areas, although the child’s competence on the second language is excellent. It has also been noted, in this case, that the second language generally occupies a wider region that, consequently, needs more energy and a greater cognitive effort to be activated. Finally, in subjects who learn another language after the eighth year of age, this language is represented in different and more extended regions than those of the mother tongue.

In the following paragraphs some features of early language learning are discussed, which are typical of children within the critical periods.

.....

Plasticity

Children's brains appear to be particularly plastic – especially during the critical periods – because (Fabbro, 2004; Goswami, 2004; for EFLT implications see Daloiso, 2007):

A Metabolism reaches maximum levels, which means that children's brains are constantly processing stimuli from the outside world, even when children do not seem to pay attention to them.

B New synapses can be formed. If a stimulus is frequent and reiterative, specific synapses – i.e. neural connections – will be formed. Whenever that particular stimulus reaches the brain (through the neurosensory system) only these synapses will be activated.

C Specific neural circuits can stabilize. Complex stimuli – such as linguistic input – require elaborate processing. Therefore, groups of neurons can specialize in processing some specific stimuli. Neural specialization is more likely to happen within critical periods because brain functions have not lateralized yet²

Cerebral plasticity affects early foreign language learning in that constant and reiterative FL input can contribute to form neural circuits specialized in FL processing. When considering the types of stimuli a child is surrounded by, one should distinguish between (Munakata, Casey & Diamond, 2004):

A Experience-expectant processes, i.e. processes that use highly reliable environmental information in order to trigger genetic-driven changes (using the auditory system to distinguish between linguistic and non linguistic sounds and recognize and imitate intonation patterns).

B Experience-dependent processes, i.e. processes using environmental information that can vary among individuals in order to trigger non genetic changes in response to specific experiences (learning Italian as a native language, or growing up in a bilingual context).

Learning a FL at an early age is something in between these two types of processes. It is in fact experience-dependent, because it will take place only when children are provided with an enriched learning environment in which the FL is introduced on purpose by adults. On the other hand, children can also activate experience-expectant processes to learn a FL. For instance, the ability of recognizing and reproducing intonation and phonetic patterns in one's own native language will not be stabilized until the age of six. If exposed to a second language young children will rely on an experience-expectant process (recognizing and reproducing sounds through the auditory and sensomotory system) to learn correct FL pronunciation.

.....

Neurosensory learning

During the first years of life, children learn by using their senses, which allow them to explore the surrounding reality and to gain experience of it. By interacting with the environment, children learn to integrate different sensorial modalities (such as sight, touch and smell) and to assign a meaning and a proper response to environmental inputs. Senses are the doors through which information from the environment enters, and they contribute to form associations among stimuli, feelings and responses. If the environmental engagement is positive and reiterated, stable synaptic connections are created (Tasca, 2005).

As a result, the neurosensory experience plays a pivotal role for the child, who shows innate curiosity towards the surrounding world by instinctively looking for stimuli and trying to gain new experiences.

² Brain lateralization is the process that situates the cognitive functions in specific regions of the cerebral hemispheres.

Young children use their neurosensory system also to learn languages. They associate lexical items and idioms with actions, objects and physical experiences. For instance, pupils will find it easier to learn the word “orange” by handling the real object (seeing, touching, smelling and tasting it). Similarly it will be easier for a child to understand the meaning of the sentence “Put on your jacket and zip it up!” if he or she can see and imitate the matching actions. In this case the pupil will also learn what to do whenever he or she hears the same words again.

By connecting linguistic input to concrete experiences, young children will learn abstract notions as well, that would not be otherwise understandable. This is the so-called perceptual conceptualization (Mukerjee, Guha, 2007), which allows children to understand the meaning of some concepts by perceptual experience. For instance, very young pupils will grasp the meaning of “cleanness versus dirtiness” by washing their hands or taking off their dirty uniform.

The notion of perceptual conceptualization has important implications for teachers of FL to very young learners. Since cognitive skills are not fully developed during the first years of life, pupils may gain knowledge of some notions not only in their native language but also in the FL.

Procedural language learning

The process of language learning is different in children and adults. In fact, very young pupils:

A Have higher phonetic skills (Bortolini, 1992; Fabbro, 2004). The second to the fifth year is a delicate phase for phonologic development because children improve their ability to discriminate phonetically, as well as stabilizing their phonetic inventory. During this phase, pupils still have the possibility of memorizing sounds that do not belong to the phonologic system of their native language. Therefore, it follows that the FL input has to be highly qualitative in order to avoid wrong phonetic forms being memorized.

B Use a great amount of prefabricated language (Brown, 1973; for a review, see Shibata Perera, 2001). Young children can memorize long, ready-made chunks of sentences and reuse them in the correct context. Some researchers claim that prefabricated language does not contribute directly to the creative process of language acquisition. Krashen and Scarcella (1978), for instance, argue that true language acquisition is independent of prefabricated language and occurs only when children reanalyze ready-made chunks of sentences. A more recent perspective on the matter claims that prefabricated language allows early verbal socialization, which serves as scaffolding. Parents, child-carers and peers provide children with support for prefabricated language use and analysis (Shibata Perera, 2001).

C Imitate adults’ linguistic behaviour (for a review, see Aglioti, Fabbro, 2006). Children naturally imitate complex behaviours. This imitation mechanism, which is first an unconscious reflex, becomes intentional by the end of the second year of life and is activated also for language acquisition. In fact, young children tend to adapt their speech following the example of adults. The imitation mechanism may be connected to mirror neurons³, which allow an individual to reproduce complex behaviours, both physical and verbal (Rizzolatti, Craighero, 2004).

D Seem to “absorb” languages. According to recent researches (Kroll, De Groot, 2005) very young children have not developed the so-called “working memory” yet, so they cannot select relevant information to be processed and stored in the “long-term memory”. As a result they process linguistic input directly in the “long-term memory” (this explains why preschool children are able to memorize a great amount of words and idioms which have not been explicitly taught to them).

All these features of early language learning are connected to “implicit memory” (Fabbro, 2004), i.e. a procedural long-term memory that organizes knowledge in procedures and action sequences that are increasingly automatic. This type of memory has a pivotal role in early language learning, because it guarantees the acquisition of phonology and syntax in the form of unconscious automatisms.

³ Mirror neurons are brain cells that fire both when an animal or a person acts and when the animal or the person observes the same action performed by another conspecific living being. These types of neurons have been detected in both primates and humans.

On the contrary, vocabulary is chiefly stored in the “explicit memory”, i.e. a type of long-term memory that enables the memorization of episodes, events and scenes – in the “episodic store” – as well as notions and ideas – in the “semantic store”.

In general, while language learning in early infancy is guaranteed expressly by the implicit memory, in late infancy explicit memorization and more elaborate and conscious memory strategies play a much more important role.

Environmental support

A classic developmental issue is the relationship between nature and nurture, i.e. how genetic and environmental factors interact to shape brain and mind. The nature-nurture debate has been also applied to early language acquisition and two opposite perspectives on the matter have been developed: innatism (see Jackendoff, 1993, Pinker, 1994) and interactionism (see Bakhtin, 1986; Perego, 1999).

On the one hand, the innatist school of thought claims that the ability to acquire a language is genetic. General grammatical features (principles) are already inscribed on the baby’s brain. The environment will just provide the babies with the so-called “triggering experience”, so they will be able to apply general grammatical principles to the specific parameters of the language they are being exposed to.

On the other hand, the interactionist school of thought argues that children need a “Language Acquisition Support System” (see Bruner), i.e. a rich learning environment that provides them with a step-by-step help for language acquisition. This perspective assigns a central role to adults, since they have to supply child-friendly linguistic input – the so-called motherese – and conversational support for the child to progress in language acquisition.

In an EFLT perspective, children do have innate neurological potentials (such as plasticity and neurosensory abilities) and possibly some innate inclination to language acquisition (this is the so-called “Language Acquisition Device” by Chomsky). Within an educational context, such as preschool and primary school, it is nevertheless necessary to provide pupils with appropriate environmental conditions to help them acquire a FL by their innate potentials.

As an implication, within a child-friendly educational environment, FL input will be:

A Frequent. According to some neurolinguistic theories of bilingualism (for a review, see Paradis, 2004) frequent linguistic input lowers the FL activation threshold⁴. It is thus necessary to expand the FL exposure time by using specific teaching strategies. Conducting school routines in a FL suits especially young children, whereas CLIL (Content and Language Integrated Learning) might be a very effective strategy for older children.

B Meaningful. The FL activation threshold might also be lowered by teaching techniques that arouse the interest of the child, who needs to feel involved from an emotional, relational and cognitive point of view. Meaningful language learning is therefore (Caon, 2006):

Total, as it involves the cognitive, emotive and relational sphere.

Constructive, because children feel the need to integrate new information with their pre-existent knowledge of the world.

Conditioned by motivation, which might depend on causes internal to the child, like interest, pleasure and need.

C Natural. Speaking of “natural linguistic input” might sound like a paradox in FL contexts, since learning a FL does not occur naturally in the environment. Nevertheless, FL learning can be regarded as a “natural” experience if teachers set up an educational environment that stimulates some general features of early language learning (see 1.1, 1.2, 1.3).

D Heuristic. Children being introduced to a new verbal code have the opportunity to discover something new about language – for example, that communication has its own rules depending on the context or that language is conventional. In other terms, FL learning should be an *Eveil aux Language first* (Candelier, 1998), i.e. an experience that helps children gain awareness about language faculty and diversity among languages.

⁴ The expression “activation threshold” refers to the quantity of energy necessary to activate a neuronal circuit. Neurolinguists have hypothesized that a similar mechanism regulates the activation and inhibition of languages in bilingual brains.

2 The benefits of linguistic routines

School organizations – especially preschool/kindergarten and primary education – are based on routines, i.e. recurring patterns of behaviour in relation to a specific task. Typical preschool and kindergarten routines are: welcoming pupils in the morning, helping them take off their jackets and put on their uniforms and slippers, having lunch and walking them to the toilet. Primary schools have their own routines too, such as calling the register, taking a break and changing subject. Importantly, all teaching activities are also marked by repeated actions such as changing the setting, introducing an activity, handing out materials, dividing students into groups and drawing pupils' attention on the task, providing feedback.

School routines are a potential medium for FL teaching to very young learners, since each of them can be associated with specific idioms (Balboni, Coonan, Ricci Garotti, 2001). Thus, if they are conducted in a FL, they can become “linguistic routines”, i.e. frequent contextualized expressions that are heard and pronounced within recurring situations (for methodological implications, see 3).

The following paragraphs will therefore outline some benefits of linguistic routines for FL learning at an early age.

Neurological benefits

In the previous paragraphs we have seen some general features of early language learning (cerebral plasticity, neurosensory and procedural learning, perceptual conceptualization and the need for a rich language learning environment). Linguistic routines in EFLT respect young children's natural way of learning languages, since they:

A Support perceptual conceptualization. During routines language is always connected to actions and procedures, which allow pupils to learn abstract notions through concrete experiences. For instance, students will learn the idea of “presence versus absence” by putting a cross against their name on the blackboard and noticing who is missing (see 1.2).

B Promote total response. During routines language is used for pragmatic purposes – when a teacher says “Now, three at a time go and wash your hands!” he or she does want the children to go to the toilet and wash their hands. Routines stimulate children's neurosensory system as well, since they usually require a physical response (see 1.2).

C Allow procedural learning. Being highly structured and contextualized, routines promote the use of prefabricated language, which plays a pivotal role in early stages of language acquisition (see 1.3). Recent preschool experimentation on the use of routines to introduce English as an FL, proved that children can learn a great amount of prefabricated language memorized in form of automatism.

D Create a child-friendly learning environment. Routines mark young pupils' life in and outside the classroom – for example, children enjoy storytelling, which is based on specific patterns of predictability/surprise and repetition/change (Taylor, 2000; Cameron, 2001; Daloiso, 2008). Inserting a FL within school routines will be seen as meaningful by children, who will use it as a real means of communication within a well-known context (see 2.2 and 2.3). Besides that, the daily nature of school routines allows frequent and reiterative linguistic input, which positively affects the FL neurological activation threshold (see 1.4).

Psychological benefits

According to the Venetian school of Language Teaching Methodology, EFLT should adopt a “formative approach” to language teaching (for a review, Daloiso, 2007). Within this theoretical perspective language learning at an early age results from the interaction of different evolutionary and developmental factors. Therefore, it cannot be regarded as a self-standing process, independent of the overall growth of a child. As an implication for EFLT, teachers should plan activities that improve students' competence not only linguistically, but also socially, culturally and cognitively.

In this paper we will examine the formative perspective and argue that routines conducted in a FL contribute to the child's psychological growth, since they help pupils:

A Be self-confident. Being highly structured, routines allow children to interact within a context that is: Familiar, because routines are part of children's lives in and outside the school.

Safe, since the teacher's presence supplies pupils with a sense of protection, which makes them feel self-confident.

As a result, children develop an affective relationship with routines, because they can experiment and manipulate objects, and have new learning experiences within a protected environment.

B Interact within a widened social setting. School routines are moments of group socialization, which help young pupils overcome egocentrism and discover the pleasure of being part of a social group. This is particularly important at preschool and kindergarten, where children move from a narrowed social environment – the family – to a widened social setting, such as the class. However, primary school pupils have not fully developed social abilities either, so routines as moments of group socialization would be useful even to primary education.

C Understand and follow social rules. Routines are made of rules of conduct that children need to accept and follow (waiting for one's turn, learning that there is a time to be silent and a time to speak, allowing classmates' expression, following the teacher's instructions, etc.). Routines play therefore a social role, since they train children to mutual respect and adherence to community rules.

D Behave responsibly. Many school routines aim at pupils' autonomy – children are asked to take care of themselves and their own things, and gradually carry out simple tasks without the intervention of the teacher.

Linguistic benefits

Learning a FL is not as easy as it may be assumed. If the language being learned is typologically different from the native tongue, children need to adjust their internal speech-processing mechanisms from those appropriate for their native language to those appropriate for the FL.

According to the Competition Model (MacWhinney, Bates, Kliegl, 1984; for a review see Gass, Selinker, 2001), language processing involves competition among various cues, such as word order, semantics, morphological agreement and pragmatics. Not all the cues are equally important in all languages. Let us consider two typologically different languages, such as Italian and English. Native speakers of Italian need to rely mostly on morphology, semantics and intonation to interpret sentences, given that word order is less important. In fact, Italian affirmative and interrogative sentences often have the same word order – for example “Siete arrivati!” versus “Siete arrivati?”. On the other hand, native speakers of English use word order as a primary cue to interpret sentences, since English is morphologically poor and consequently differences in meaning are chiefly made by a specific word order.

The implication for FL learning is that some pupils will find it difficult to decode a FL which is typologically different from their native language, because they need to “tune in” their speech-processing mechanisms to the new code.

At early stages of language learning, conducting school routines in a FL might be helpful because:

A Language will be contextualized. If there is a typological gap between the pupils' native language and the FL, teachers have to provide extra support for FL comprehension. In school routines language is used within a context that is familiar to children. As a result:

Pupils will carry out the requested task using the context to interpret sentences.

Since they already know what to do, children can focus on the FL typological features.

B Language will be perceived “as a whole”. As we have seen before, routines promote the use of prefabricated language, which is pivotal in early stages of language acquisition.

C Different communication codes will be used. During school routines children are asked to perform specific actions such as washing their hands, walking in a line and tidying up their classroom. Teachers can use different codes that increase FL comprehension, such as body language and facial expressions to support linguistic input and provide feedback.

D Children's typical communication functions will be developed. Some studies on first language acquisition showed that young children use language for interpersonal and instrumental purposes (for a review see Power, Hubbard, 1996). Since in school routines language fulfills the same functions, introducing the FL in these situations will help pupils develop the communicative functions they already use in their native tongue.

E Children’s typical vocabulary will be introduced. Children attending preschool have already developed core vocabulary in their native language (for a review, see Camaioni, 2001). This includes “social regulation words” (hello, bye-bye, see you, please, thank you, sorry, etc.), words related to everyday situations (at home, in the garden, in the bathroom, etc.) and common objects/living beings (toys, pets, relatives and friends). During school routines the same lexical categories can be introduced in the FL – for example, greetings in the FL can be used at arrival at and departure from school and words connected to the human body can be introduced during hygiene routines.

3 Key-principles for teachers

In the previous paragraphs we have understood that routines have important benefits from a neurological, psychological and linguistic point of view. In the following section we will focus on some methodological issues regarding the use of linguistic routines in EFLT at early stages. Namely, we will provide some possible answers to the following questions: What school routines fit best for EFLT purposes? What linguistic expressions can be associated with selected school routines? What communication strategies can teachers use during routines? In order to answer these questions we will refer to both the theoretical framework provided above (see 1. and 2.) and the results of some recent preschool experimentations, namely the LESI Project⁵ and the Venetian “English at Preschool” Project.

Choosing the routines

Theoretically, all school routines can be helpful to EFLT, because they have potential language learning benefits. However, when choosing the routines to be conducted in a FL, teachers must consider many organizational aspects to make sure that those routines will support FL learning. Before discussing these aspects, let us summarize in the following table some of the most relevant school routines.

Arrival and departure	Greeting and welcoming children Changing clothes (such as taking off/putting on one’s jacket, putting on/taking off one’s uniform) Forming a line
Pre-activity routines	Singing a song or playing a game (at the beginning and end of the school day) Calling the register
Activity	Introducing activities Forming groups Arranging the setting Handing out materials Managing groups
Post-activity routines	Providing feedback Changing activity Tidying up the classroom Changing the setting for the next activity
Behavior	Drawing pupils’ attention to the task Rewarding Correcting Asking for silence
Break time	Recess Lunch Free play Afternoon nap
Hygiene	Going to the bathroom Washing one’s hands Washing one’s teeth Blowing one’s nose

⁵ For an analysis of the LESI Project see Balboni, Coonan, Ricci Garotti (2001) and Coonan, Ricci Garotti (2004).

Table 1
School routines

Table 1 provides an impressive outline of how routines are widely spread all over schooltime. However, not all these routines prove to be suitable for early exposure to a FL. In fact, teachers need to consider many organizational aspects, such as the educator's role during the routine, the type of routine (group/individual, structured/free) and the certainty that it will be manageable in a FL.

Therefore, it might be useful for teachers to analyse each routine by answering the following questions: Is the routine already known to children (are the children already familiar with the routine)? Have pupils already learned how to behave and respond to the teacher's stimuli within this context?

What type of routine is it? Is the routine collective or individual? (e.g., singing a song versus blowing one's nose). Is the routine structured or free? (calling the register is a structured routine, while during recess children can play the game they want, by themselves or in groups).

What is the teacher's role during the routine? Does he or she have a guiding or a supporting role? Some routines are based on interaction between the educator and the whole class, so it will be easier for teachers to provide a linguistic input to the entire group of students. On the other hand, during other routines most of the interaction is among pupils; in this case the role of the teacher appears to be secondary (at lunchtime and recess, for example) and FL input risks not to be noticed by children.

Is there a background of quietness during the routine? Is the routine structured so that FL input can be heard by all students? Is the setting arranged so all children can see the teacher and follow his or her instructions?

In the light of the answers to these questions it may happen that some school routines prove to be more suitable for EFLT than others. The results of the Venetian "English at Preschool" Project showed that structured and collective routines are more effective for language learning. The so-called "circle-time" – that is the pre-activity routine where children are sitting in a circle on the floor or on their chairs or playing a group game – is a typical example. On the other hand, other kinds of routines (especially those connected to break-time) are difficult to be conducted in a FL. This is because only during structured and teacher-guided routines the environment shows the necessary requirements for language learning (quietness and silence to allow FL comprehension and understanding of the teacher's instructions).

Using the foreign language

Teachers should also analyse the selected routines linguistically, that is regard them as communicative events in which language is used for pragmatic purposes. Let us consider arrival at school. The main goal of such a routine is to welcome children, make them feel comfortable at school and help them integrate into the educational environment. For these goals to be reached, arrival at school follows specific procedures (see 3.1), to allow pupils gain self-confidence within this context. At arrival, language plays a pivotal role because it is the main means of communication between teachers and students. In fact, by means of language, teachers greet children, have them change their clothes, gather them around a table, etc.

By analysing the communicative functions of each routine, teachers can select the linguistic input to be provided in the FL. The following table summarizes some linguistic expressions that might be associated with school routines. The table is taken from the "routine and activity phrasebook" compiled by the team of teacher trainers for the Venetian "English at Preschool" Project.

<i>Arrival</i>	Good morning, children! How are you? Are you fine? Take off your jacket/coat/hat/shoes/gloves. Put your backpack on the chair. Put on your uniform/slippers. Are you tired? Who is absent today? Take off your uniform/slippers	<i>Hygiene</i>	Wash/dry your hands. Brush your teeth. Do you need to go to the toilet? Did you hurt yourself? Oh! You have a booboo here! Let's put a plaster on. Blow your nose. Here is a tissue.
<i>Behavior</i>	Be careful! Be quiet, please! Silence, please! Sit down and stay still please. Listen! Hands down. Don't touch! Not so loud! Don't grab the pencil from Marco! Ask Marco: "Pencil please!" No cheating! No kicking/ No pushing. Gently, gently. Tidy your desk. Go slowly!/ Hurry up! I'm sorry! Thank you! You are welcome!	<i>Playful activities</i>	Shall we open the box? Who goes first? I/you go first. Whose turn is it? It's my/your turn. Are you ready? Ready, steady, go! Roll the dice. How much did you get? Well done!/ Excellent!/ Good job! Lucky boy/girl! Too bad! Try again! Pick a card. Spin the wheel. Cover your eyes with your hands. I/you win!/ You are the winner! I won! It's a tie! The game is over.
<i>Break time</i>	Are you hungry? Do you want a biscuit? Eat up, finish your biscuit. Are you thirsty? Water or juice? Here is your glass. Pour some water in your glass. Set the table. Get the water please. Put your bibs on. Eat up. Finish your food, please. Take off your bibs./ Put away your bibs.	<i>Departure</i>	Put on your jacket and zip it up. Put on your shoes. Tie the laces. Bye, bye, children! See you tomorrow! It's time to go home!

Table 2
Linguistic routines at preschool

Table 2 clearly shows that a great amount of language can be associated with school routines. This does not mean that teachers must introduce all these expressions at once. In fact, the introduction of the FL in school routines should be gradual. Teachers could:

A Start from the most frequent linguistic expressions in each routine and introduce the others later on. The "English at Preschool" Project – as well as the LESI Project – showed that even expressions apparently very difficult for young children had been easily understood, thanks to the childrens' guessing abilities and to the familiar context.

B Start from a couple of routines to be conducted in the FL, extending the use of the FL gradually. The criteria for choosing the proper routines have been already discussed in 3.1. However, the phrasebook here provided is not meant to be a rigid tool. In fact, although routines are structured, children's reactions and behaviours are sometimes other than what we expect. It follows that the phrasebook must be considered just as a scenario. Teachers should also take advantage of unexpected situations (a new arrival, a child that hurt his/herself, a birthday or a day trip) to provide children with FL input.

Using strategies during routines

For school routines – as well as every other language activity – to have good effects on young pupils' FL learning, teachers need to activate specific strategies. The strategies that will be discussed here have been experimented as part of the "English at Preschool" Project.

The following table provides an outline of the three main types of strategies teachers can activate. These are:

- A** Motivating strategies, which are used to arouse pupils' curiosity and interest in the task.
- B** Classroom management strategies, which aim at keeping or restoring order during the activities.
- C** "Teaching" strategies, which aim at supporting children's FL learning by facilitating comprehension, stimulating production and helping children focus on accuracy.

As far as the third category is concerned, considering that syntax and phonetics are priority learning goals for young learners (see 1.3), some examples of strategies to develop pupils' syntactic and phonetic accuracy will be provided.

Some of the strategies proposed are not far from the typical communicative and linguistic adaptations performed by mothers when speaking to their babies, as well as by child-carers speaking to very young pupils (see Gass, Selinker, 2001 for a review). On the other hand, some other strategies are specific to FL learning at a very young age within the educational system.

CATEGORY	PURPOSE	EXAMPLES	
		Linguistic strategies	Non linguistic strategies
Motivating strategies	Support motivation and provide positive feedback	Reply positively to children's efforts (Yes! Very good! Good job!) Use native language if children lose heart Emphasize words and expressions to convey positive emotions Pitch one's voice lower to create suspense	Achieve surprise effect (for instance, using a "magic box" to draw materials from) Reward children with a little gift (stickers, medals, sweets/ biscuits) Use body language (smiling, winking, shaking hands, clapping hands) Keep eye contact with pupils
Classroom management strategies	Keep or restore order during the activities	Call to order in the FL or in the native language Suspend the activity and ask children to do some linguistic routines (counting, naming, etc.) Pitch one's voice lower to draw pupils' attention	Use body language (making a sad, cross or annoyed face) Change the setting and/or the type of activity (dynamic/static, group/individual)
"Teaching" strategies	Promote comprehension	Pronounce short sentences (as long as they are grammatically correct) Articulate sounds clearly Stress the key-word in each sentence Repeat and rephrase sentences Ask for pupils' feedback	Use pictures Use realia Support the linguistic message with other communication codes (gestures, facial expressions, etc.)
	Stimulate production	Use decision-making techniques (for instance, let pupils' choose materials, pictures and toys) Produce suspended sentences to have children complete them Make mistakes on purpose to have children correct them	Use conventional gestures to encourage pupils (nodding one's head, smiling, clapping one's hands) Reuse similar (or even the same) materials to stimulate pupils' memory
	Focus on accuracy	Rephrase wrong sentences after providing positive feedback Ask pupils to repeat Repeat the same sentence modulating one's voice to help children notice different intonation patterns (for example sad, happy or cross voice) Associate word syllabication with rhythm (clapping hands, stomping feet, knocking on the table)	Associate phonemes to gestures, so children can "feel" sounds (for example have pupils put their hand in front of their mouth while pronouncing aspirates) Bring pictures and objects close to one's mouth to draw children's attention on both the meaning of words and the manner of pronunciation

Table 3
 Strategies for school routines and language activities with young learners

Conclusion

In this paper we discussed the role of linguistic routines in EFLT. After a brief survey on the features of language learning at a very early age (see 1), we highlighted some potential benefits of routines on language learning from a neurological, psychological and linguistic point of view (see 2). Finally, we discussed some implications for EFLT (see 3).

Even though exposing pupils to a FL through school routines might be considered behaviouristic, there is strong evidence that it is an effective method for at least three reasons.

First, learning the rudiments of a FL through routines respects some neuropsychological features of young children's brains (see 1). Most routines are in fact physical activities performed for practical purposes. Children are therefore totally involved in performing the routine, which fulfills their need of neurosensory learning. Besides, language is part and parcel of each routine, since it is the medium used by teachers to provide instructions and feedback to their pupils. It is in turn the medium used by pupils to ask for instructions and feedback, interact while carrying out the task, etc. Therefore, during routines a great amount of the so-called "prefabricated language" is used, which has been proved to be pivotal in language acquisition at early stages. The main features of routines (recurrence, corporeity and prefabricated language) are likely to stimulate "implicit memory", i.e a procedural long-term memory that organizes knowledge in procedures and action sequences that are increasingly automatic.

Second, routines are already present at school. In this paper we focused on preschool routines in the first place, but there are many similar routines at primary school, such as calling the register, taking a break and changing subject. It follows that FL teachers do not need to create new communicative situations to provide linguistic input in the FL. They can start from situations that are already present at school, in which the FL will be used for authentic pragmatic purposes. For example, at break time, children will not learn to say "Biscuit, please!" by pretending to ask for a biscuit but because it is their actual wish. On the contrary, many FL activities for adolescents and adults take place in artificial contexts, such as role-plays. Third, conducting school routines in the FL is not meant to replace creative language activities. These will be carried out as usual in the class schedule. It follows that if some routines are conducted in the FL, teachers have the opportunity to extend the FL exposition time, thus providing pupils with extra situations to learn the rudiments of a new language.

Bibliography

- Aglioti, S. M. & Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Balboni, P. E., Coonan, C.M. & Ricci Garotti, F. (Eds.). (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia-Welland: Guerra-Soleil.
- Bakhtin, M. (1986). "Speech Genres" and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press.
- Bortolini, U. (1992). *La percezione dei suoni linguistici nei bambini*. Padua: Progetto Editore.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camaioni, L. (Ed.). (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier, M. (1998). *Projet de recherche concernant l'éveil au langage à l'école primaire*. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 2-3, 75-85.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning and Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coonan, C. M. & Ricci Garotti, F. (2004). *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Daloiso, M. (2007). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Daloiso, M. (2008). *L'italiano con le fiabe. Costruire percorsi didattici per bambini stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Rome: Astrolabio.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London: Erlbaum.
- Goswami, U. (2004). *Neuroscience and education*. *British Journal of Educational Psychology*. 74, 1-14.
- Gullberg, M. & Indefrey, P. (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Krashen, S. & Scarcella, R. (1978). *On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance*. *Language Learning*. 28, 283-300.
- Kroll, J. F. & De Groot, A. M. B. (Eds.). (2005). *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Jackendoff, R. (1993). *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- MacWhinney, B., Bates, B. & Kliegl, R. (1984). *Cue Validity and Sentence Interpretation in English, German and Italian*. *Journal of Verbal Learning and Behaviour*. 18, 79-89.
- Mukerjee, A. & Guha, P. (2007). *Baby's Day Out: Attentive Vision for Language Acquisition from Pre-Linguistic Concepts*. Available on January 10th 2009, at www.cse.iitk.ac.in/~amit/pub/wapcv_2007-am.pdf
- Munakata, Y., Casey, B. J. & Diamond, A. (2004). *Developmental Cognitive Neuroscience: Progress and Potential*. *Trends in Cognitive Neuroscience*. 8, 122-128.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Peregoy, S. (1999). *Multiple Embedded Scaffolds: Support for English Speakers in a Two-Way Spanish Immersion Kindergarten*. *Bilingual Research Journal*. 23, 135-146.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. London: Penguin.
- Power, B. M. & Hubbard, R. S. (Eds.). (1996). *Language Development. A Reader for Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rizzolatti, G. & Craighero, L. (2004). *The Mirror-Neuron System*. *Annual Review of Neurosciences*. 27, 169-192.
- Shibata Perera, N. (2001). *The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition*. *Bilingual Research Journal*. 25, 251-280.
- Tasca, S. (2005). *Per i bambini, con i bambini. Da 0 a 6 anni*. Milano: Editore Mammeonline.
- Taylor, E. K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wartenburger, I., Heekeren, H. R., Abutalebi, J., Cappa, S. F., Villringer, A. & Perani, D. (2003). *Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain*. *Neuron*. 37, 159-170.

Literatura Infantil: Raízes e Definições

Olga Maia Fontes

EB1 de Gondivai

Resumo

A preocupação da constante actualização quanto às melhores estratégias pedagógicas, leva-nos a analisar vectores ligados a um nível etário mais avançado, mas, principalmente, a um outro mais precoce. O conceito de Literatura Infantil surge, desde há muito, rodeado por um debate, no qual teóricos e críticos literários tentam chegar a um consenso, sem, contudo, alcançarem um acordo universalmente aceite.

Este artigo pretende enunciar as várias concepções de Literatura (nomeadamente a Infantil) e fazer uma breve abordagem das suas origens históricas.

Palavras-Chave

Literatura, Literatura Infantil, Literatura Juvenil.

Abstract

The constant concern to keep informed about the best teaching strategies leads us to the examine features related to the later ages but mainly the ones regarding the early ages. Defining Children's Literature has proven to be a difficult and lasting task. Several literary critics and experts have tried to achieve a commonly accepted agreement, even though it has been proven to be quite a hard challenge.

This article has the main purposes of pointing out several definitions of Literature (including Children's Literature) and briefly referring to its historical origins.

Keywords: Literature, Children's Literature, Juvenile Literature.

A génese da Literatura infantil

Pretende-se aqui glosar certos aspectos ligados ao estudo da chamada Literatura Infantil, particularmente os que respeitam às suas raízes, bem como às suas possíveis ligações com especificidades típicas da cultura tradicional oral e popular.

Durante a Idade Média, segundo Rocha (1984), a escola assumiu uma dimensão muito distinta. Nessa altura, a escola era uma instituição precária, desorganizada, demasiado subjectiva e instável, vulnerável à transmissão de credices, superstições e ideias fantasistas variadas. Muito diferente, portanto, da racionalidade e objectividade que, normalmente, pretendemos ver reflectidas nas práticas diárias académicas actuais. Além das escolas eclesiásticas medievais, estabelecidas inicialmente com o desígnio de formar clérigos, existiam somente certos cursos inconsistentes, assegurados por professores e mestres-escola, livres de determinar os seus próprios *curricula* arbitrariamente. Nesta época, poucas eram as crianças que iam à escola e as que iam também não permaneciam aí por muito tempo.

Participando na totalidade da vida comunitária e social, das rotinas, jogos, brincadeiras e festas, aparentemente, não havia, neste período histórico, assuntos com que uma criança não pudesse contactar. Os temas da vida adulta, a luta pela sobrevivência, com todas as suas alegrias e preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as convicções, as comemorações, as indignações e perplexidades mais diversificadas eram testemunhadas, em primeira mão, por toda sociedade, independentemente da faixa etária de cada elemento. Na realidade, qualquer criança com mais de sete anos, por mais cândida e delicada que parecesse, ocupava já o papel de um adulto em ponto pequeno, possuindo o direito inalienável de manifestar uma identidade própria, tanto no quotidiano familiar como no social.

O espírito popular medieval festivo, ligado a actos públicos, enfatizava o colectivo. Todavia, era, concomitantemente, marcado pelo fatalismo, pela crença no assombroso, em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações bizarras de todo tipo, dominadas por um teocentrismo absoluto e omnipresente. Nesse mundo, onde incontestavelmente reinavam a superstição e o maravilhoso, era perfeitamente comum acreditar em fadas, gigantes, anões, bruxas, elfos, duendes, dragões, castelos encantados, poções, tesouros, fontes da juventude, países quiméricos e inebriantes. Crianças e adultos sentavam-se, lado a lado, nas praças públicas, durante as festividades ou à noite, depois do trabalho diário, para, ansiosamente, escutarem os contadores de histórias e os bardos. Portanto, deve-se ser particularmente cuidadoso ao falar em "contos maravilhosos" ou "histórias de encantar", quando nos referimos às narrativas populares medievais, pois facilmente se poderá cair

num grande erro, já que, nesta época histórica, a linha de separação entre o real e o imaginário era muito ténue ou quase inexistente. Mesmo hoje essa distinção continua a ser um assunto polémico.

Por outro lado, segundo uma linha de pensamento diversa, vários estudiosos dos fenómenos literários têm preconizado que apenas se pode falar verdadeiramente em Literatura Infantil a partir do século XVII, dado ter sido precisamente nessa época que se procedeu a uma profunda reforma pedagógica, em simultâneo com o alicerçamento e a implementação do sistema educacional burguês. Antes disso, as crianças, encaradas ainda como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, em todas as esferas da vida adulta e, por isso mesmo, não havia livros ou histórias especificamente dirigidos a elas. Por este prisma, as origens da Literatura Infantil estariam, pois, nas obras especialmente vocacionadas para crianças, publicadas a partir dessa altura, possuidoras de uma componente pedagógica fortemente dirigida e instrumentalizada, que lhes permitiu, inclusive, passarem a ser aproveitadas como ferramentas de apoio ao ensino. Assim sendo, o conceito de “escola” incluía a ideia de que essa instituição actuaria como elo privilegiado da transmissão dos valores vigentes e, assim, correntes de pensamento como o Didactismo e o Conservadorismo passam a assumir um papel de organizacional na Literatura Infantil (ou para crianças).

Para vários outros especialistas, a verdadeira “idade de ouro” da Literatura Infantil, porém, terá ocorrido ao longo da segunda metade do século XIX, quando surgiu uma clara influência da Literatura Tradicional na produção literária. A criança torna-se, a partir de então, objecto de estudo e investigação, em vários domínios do conhecimento humano, como a psicologia e a pedagogia entre outras ciências. Por outro lado, a sua figura acaba por entrar definitivamente na literatura, desempenhando estereótipos indeléveis como é o anjo louro vindo de longe (Victor Hugo) ou a vítima social, cândida e indefesa (Charles Dickens). A criança passa a assumir uma primazia incontornável, no papel de personagem essencial da Literatura para a Infância e Juventude, tipologia literária especializada tão diferente dos textos destinados aos adultos. Segundo Traça (1992), esta época de “pleno fervor dos estudos folclóricos” propiciou uma explosão literária de fixação e valorização das histórias tradicionais ancestrais, só que, então, esses textos aparecem vocacionados para servir os gostos infantis. Em Portugal, ainda de acordo com a autora atrás referida, esse tipo de textos, dada a relação privilegiada dos “adultos-autores” com as “crianças-ouvintes”, afigura-se “aos pioneiros da literatura infantil portuguesa como o primeiro, o mais natural dos alimentos espirituais que podiam ministrar-se à infância.”

Por outro lado, será a partir desta época que se assiste à democratização do ensino e à implementação da escolaridade obrigatória, o que introduzirá *a posteriori* grandes transformações qualitativas e quantitativas, decorrentes da massificação necessária de todo esse processo. Efectivamente, ao afectar a generalidade da população, potenciar-se-á um florescimento exponencial de eventuais consumidores, anteriormente inexistentes, ao mesmo tempo que se tem de considerar devidamente as expectativas e os interesses do público infantil e juvenil contemporâneo. Também a produção editorial em série, possível graças aos grandes avanços tecnológicos industriais, veio possibilitar uma redução expressiva do preço dos livros o que, previsivelmente, ajudou a aumentar o público infantil. Explodiu o número de edições destinadas à infância e à juventude e a este desenvolvimento quantitativo da produção, correspondeu, ainda, uma pluralidade de temas, estilos, traduções, adaptações e géneros tratados.

É, apesar de tudo, indiscutível que a alusão a “contos maravilhosos”, no presente, nos remete para o mundo das crianças quase automaticamente. São, aliás, múltiplas as designações existentes a propósito deste tipo de Literatura: histórias de encantar, contos de fadas, fábulas, lendas ou simplesmente contos populares. A extraordinária influência deste tipo de narrativas espalha-se em inúmeras obras, mais ou menos famosas/clássicas, da Literatura Infantil. São inumeráveis os autores de livros para crianças (e outros), que, recorrem a aspectos temáticos e formais específicos dos contos populares, servindo-se deles como referências básicas para o aperfeiçoamento do seu próprio trabalho de criação literária. Um desses exemplos será o conto “História da Gata Borralheira” da autoria de Sophia de Mello Breyner Andresen, integrado na sua obra “Histórias da Terra e do Mar”, actualmente inserido no rol de leituras integrais aconselhado pelo Ministério da Educação no Programa de Língua Portuguesa para o oitavo ano de escolaridade.

O universo dos contos populares pode, de algum modo, dividir uma certa área integrada no universo infantil, mas a Literatura para Crianças terá, possivelmente, ainda outras raízes, o que vem colocar novas questões, no que se refere à origem desta tipologia textual particular. Com efeito, os contos sobreviveram, ao longo dos séculos, através da transmissão, quase que exclusivamente, oral, feita por contadores de histórias, jograis e bardos, num tempo em que a vida comunitária e colectiva era intensa, por oposição à esfera da vida privada actual, onde predominam sobretudo os interesses individuais. Ora, se o conto é uma típica expressão da cultura popular e se, com o passar do tempo, houve – ou talvez sempre tenha havido – uma aproximação entre conto popular e a infância, é importante aprofundar quais são as características específicas que esses textos, afinal, possuem. Mais, dever-se-á verificar dentre essas quais as que, eventualmente, podem ter permanecido vivas na Literatura para Crianças presentemente disponível.

Se considerarmos a origem da Literatura Infantil como uma das consequências do surgimento da escola burguesa e, por conseguinte, dos livros didácticos, poderemos encontrar uma ligação *sui generis* que a aproxima de um

determinado tipo de criação literária, especialmente vocacionada para um público-alvo infantil. Se, inversamente, partirmos do pressuposto de que a Literatura Infantil se encontra, essencialmente, ligada, no conteúdo e/ou na forma, a manifestações da tradição popular (oral), acederemos, então, a uma outra dimensão literária, substancialmente mais extensa, intrincada e, evidentemente, mais sensível. Bettelheim (1991) sintetiza essa ideia ao afirmar que “...Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhes umas dimensões encantadas, exactamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela.”

Ao examinar mais detalhadamente o que significa a expressão “para crianças”, aparecem termos habituais, como “infantil” e “juvenil”, que, em determinadas condições, podem parecer bastante apropriados, porém, devemos convir que podem ser também relativamente ambíguos e vagos. “Infantil” indica crianças, mas que crianças? De que idade? Alfabetizadas? Trata-se alguém com seis anos da mesma forma que tratamos uma de onze? Um livro para uma criança de sete anos atrairia uma de nove? A questão adensa-se quando se pensa que, para alguns, pessoas de onze anos já encaixam na categoria de adolescentes, e, portanto, são caracterizáveis como “juvenis”. Mas o que é ser “juvenil”? Jovens de onze ou de catorze anos? Deve-se tratar um jovem de onze anos da mesma forma que um de catorze ou de quinze? Quais são as afinidades e as divergências entre um jovem de doze anos e uma criança de sete? Serão duas pessoas de doze anos iguais? Estas distinções são, de facto, relevantes? Reflectindo sobre a Literatura (no seu sentido mais lato), a motivação (e a fruição) estética (s), o discurso ficcional, poético e não utilitário, fará sentido falar em livros dirigidos a determinadas faixas etárias? Será válido dividir a realidade humana complexa, tantas vezes a matéria--prima artística primordial, em grupos etários intangíveis? Será possível tratar a infância como um acervo humano homogéneo, no que se refere a práticas existenciais ou só para estabelecer graus de escolaridade?

Certos autores consideram que, no caso dos livros escolares, a divisão dos assuntos por faixas etárias é um procedimento bastante sensato, dado abarcar determinado conteúdo, claramente definido, organizado num grau de dificuldade crescente, dividido por anos lectivos, de modo a poder ser transmitido objectivamente a indivíduos com características mais ou menos similares, a nível físico como cognitivo. Contudo, convém não esquecer que a perspectiva social moderna, relativamente ao que é ser uma criança no mundo dos nossos dias, assenta, quase instintivamente, no contexto histórico, social e cultural de cada um de nós. Em certas classes sociais, estamos habituados a conviver com uma infância desgarrada da vida adulta, do mundo do trabalho, da sexualidade, da política. Essa criança frequenta, por norma, um universo delimitado por assuntos escolares, gíria estudantil e juvenil, onde certas brincadeiras e assuntos se fundem espontaneamente. Pode-se até encontrar jovens adultos, com mais de dezanove ou vinte anos de idade, sem a mínima noção do que é o mundo real do trabalho ou o exercício livre e responsável da sua cidadania. Mas, paradoxalmente, num outro extremo social, se examinarmos a vida de uma criança pobre, habitante de um bairro de lata por exemplo, encontraremos situações idênticas às de outras épocas, quando existiram tantas outras crianças, tratadas de muitas outras formas, ocupando espaços definidos dentro da família e da sociedade, e que, pelo menos teoricamente, estiveram em sintonia, séculos a fio, com as mesmas inquietudes dos adultos que as rodeavam.

Voltamos, por isso, à questão, apenas aparentemente inocente: o que são as crianças? O que são os adultos? Se, de facto, óbvia e indiscutivelmente, existem diferenças entre adultos e crianças, separá-los em dois mundos distintos, de contornos nitidamente delineados, parece-nos uma concepção insuficiente e redutora, bastante afastada da versatilidade do nosso mundo. Importa, pois, reflectir seriamente sobre duas ideias essenciais:

- A concepção de dois universos intuitivos e puros, demarcando crianças e adultos, conduzirá, inevitavelmente, a um determinado tipo de Literatura Infantil;
- Considerando que adultos e crianças partilham, no geral, um mesmo cosmos, teremos, certamente, um outro tipo, muito particular, de Literatura Infantil.

Segundo Cezaretti (1989), há um ponto comum entre os contos populares tradicionais e a actual Literatura Infantil. Com efeito, estes contos sobreviveram ao longo dos séculos, transmitidos, de geração em geração, por menestréis e contadores de histórias, que, invariavelmente, se socorriam de uma linguagem sucinta, marcadamente oral, repleta de chavões, provérbios e expressões populares, de frases feitas e curtas, onde imperava um vocabulário corriqueiro e inteligível, tendo em vista que a meta era comunicar prontamente com uma plateia atenta e ávida de contacto com outras realidades. Ora, na maioria das obras actuais, dirigidas a um público-alvo infantil, também os textos são breves, denotando frequentemente marcas acentuadas de oralidade. Exibem um vocabulário de cariz familiar e possuem uma acção construída com a intenção evidente de entrar em contacto directo e imediato com o leitor a quem se destinam. Exemplos deste tipo de raciocínio são obras como “Diário cruzado de João e Joana” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, “Lote 12, 2º Frente” de Alice Vieira ou “Lendas de Mouras Encantadas” de Maria José Meireles.

Este é um tema demasiadamente vasto, e, por isso, o que atrás foi referido não pretendeu nunca ser visto como conclusivo, mas apresentar um breve inventário respeitante a esta questão, elencando os seguintes pontos essenciais:

- Uma literatura infantil *utilitária*, ligada à sala de aula e a objectivos académicos;

- Uma literatura infantil literária e *não-utilitária*, ligada à ficção, à poesia, às intenções e fruição estéticas, bem como à meditação existencial;
- A oposição entre a existência de um “universo infantil” e um outro, paralelo, compartilhado por crianças e adultos;
- A identificação das raízes da literatura infantil, com o surgimento da escola burguesa, em oposição aos contos maravilhosos pré-existentes e, portanto, à literatura tradicional (oral).

A Literatura Infantil

O conceito de Literatura Infantil é bastante discutido entre os estudiosos deste domínio. Há os que defendem que é o objecto escolhido pelo seu próprio leitor, outros dizem que é o objecto de formação de um agente transformador da sociedade e, por fim, há aqueles que questionam o facto de existir uma Literatura Infantil e/ou de esta ser entendida como menor. Este é, pois, um assunto delicado, pelo que compararemos diversos pareceres, a fim de melhor alcançarmos a problemática em causa, para, a partir daí sermos capazes de formular o nosso próprio conceito de literatura.

O conceito “Literatura” não é de aceitação pacífica, quando se fala em obras destinadas à infância, quer se defina literatura como um “corpus” (estático) de obras de um país ou de uma época, quer se lhe atribua a definição de “corpus” dinâmico de obras que provocam a mediação dos mecanismos de leitura produtiva/reflexiva. No entanto, delimitações polémicas à parte, o certo é que a literatura Infantil existe enquanto tal, mais ou menos assumidamente, desde há séculos, abarcando diversificados mitos, narrativas e poesias, cujo destinatário privilegiado passou abertamente a ser a própria criança.

Segundo Veloso (1994), até à década de 70 do século passado, esta literatura, foi frequentemente enfeitada, vista como um subproduto literário menor, estando o problema no enfoque dado à ideia de infância. Todavia, este autor considera que a própria noção inerente à Literatura Infantil de que ela se destina a crianças a particulariza indubitavelmente, tanto no que se refere à sua forma, como no que respeita ao seu conteúdo, pois é um:

“texto de extensão mais reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (Era uma vez..., No tempo em que os animais falavam...) e ao espaço (Num país muito longínquo)”.

Aguiar e Silva (1982), por seu lado, recorda que se deve tentar encontrar o conceito básico de Literatura “no receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção.”. Ora, isso permite pensar que uma obra literária, especificamente destinada a crianças, é, efectivamente, possível, se o encararmos como uma derivação singular de determinada “textura semiótica e do facto de se dirigir a um peculiar sujeito cognoscente.”. Estas ideias acabam por vir de encontro ao que defendem autores como Rocha (1984) que vêem a Literatura Infantil na qualidade de uma produção de adultos destinada a ser “consumida” por crianças. Segundo Parafita (2002), um texto de Literatura Infantil, antes de efectivamente o ser, tem de se afirmar como Literatura, assumindo-se como uma obra de arte, objecto, portanto, de uma relação interpretativa particular. Depois, conseguirá, então, confirmar junto da criança os seus propósitos fundamentais, a saber:

- Aquisição e potenciação de esquemas mentais;
- Aquisição e cultivo da linguagem;
- Aquisição e implementação de experiências estéticas e éticas.

Outras correntes de estudiosos propõem, devido à complexidade do tema, as noções de Literatura para Crianças, Literatura Infanto-Juvenil ou Literatura para a Infância. Aqui continuar-se-á, no entanto, a utilizar a expressão Literatura Infantil por esta noção, apoiada pela tradição, conter intrinsecamente a ideia de que há um tipo de textos realmente passível de ser considerado como literatura para crianças.

Pensamos que a designação Literatura Juvenil suscita inúmeras questões e, dentro do conceito de Literatura para Crianças e Jovens, diversos autores têm analisado este tema. As suas orientações divergem, sobretudo, quanto à dimensão concedida ao termo. Vejamos algumas delas:

- Segundo Veloso (1994),

“podemos determinar duas posições relativamente ao problema: uma que considera ser necessária uma literatura que assegure a passagem do livro com abundantes ilustrações para a literatura consagrada, a fim de garantir uma evolução equilibrada, sem roturas; outra que negaria a existência de uma literatura dita juvenil, dada a disparidade dos adolescentes face à literatura – para cada categoria de adolescentes, a sua literatura. (...) Daí que considere que a idade limite – se é que podemos chamar limite a uma fronteira tão fluida – para a Literatura Infantil sejam os 14/15 anos...”.

- Marc Soriano (1975) diz

“A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outros que caracterizam a idade adulta.”

- Henriette Bichonnier (1999), citada por Glória Bastos, reflecte sobre estas questões ao afirmar: “O termo genérico «literatura para crianças» recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. É o mundo da literatura. É suposto um autor seguir o seu propósito sem se deixar desviar por um qualquer compromisso. Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido e cujo limite de idade costuma situar-se por volta dos 12 anos. Acrescentar «para crianças» à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar um outro género literário, uma outra forma de escrita, adapta a um público.”
- Cervera (1992), por seu lado, reflecte sobre o facto de a expressão «Literatura Infantil» juntar de dois termos dúbios, o que levará a uma verdade também ela obscura. Este autor sugere que na Literatura Infantil se integre “Toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança.”

Literatura Infantil na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Segunda)

“Era uma vez...”. Esta é uma expressão mágica, passaporte para mundos onde tudo é possível por se lhes não poder aplicar as rotineiras leis do quotidiano. Por outro lado, conserva inerente a possibilidade de conduzir a criança, qualquer que seja a sua faixa etária, até um enquadramento fantasioso tão familiar quanto agradável e que, por isso mesmo, será sempre encarado como seguro, reconfortante. Qualquer criança sente uma necessidade natural e constante de contactar com histórias. Daí que as crianças, normalmente, se mostrem bastante receptivas a ouvir e a ler o que lhes é proposto.

Mesmo tratando-se do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, a história conserva um poder arrebatador sobre o espírito da criança, pois franqueia a entrada num cosmos diversificado, feito de sons e organizações semântico-estruturais, onde frases, expressões, construções e realidades diferenciadas se vão fundindo progressivamente. Maley (2009) refere-se a este processo dizendo que as histórias, independentemente de serem narradas em língua materna ou em língua segunda, possuem “um apelo com um arquétipo universal”. Para ele, existe “uma gramática de histórias, que as crianças conseguem seguir, mesmo que não entendam todos os vocábulos da narrativa”.

Recorrer, neste âmbito, a actividades de “storytelling” representa, pois, uma oportunidade de aprendizagem adicional para qualquer criança. Na verdade, ao relacionar as histórias narradas numa Língua Estrangeira com as suas experiências individuais e mais ainda com as suas capacidades imaginativas, a criança atinge, mesmo se inconscientemente, uma auto-motivação acrescida. Tudo está ao seu alcance, porque sentirá uma enorme vontade de se envolver em tarefas complementares e exploratórias, como por exemplo as de carácter audiovisual e/ou dramático. Afinal, a história representará aqui mais um patamar de satisfação pessoal, de mobilização de saberes diversos, condutores a um extravasamento cultural, cujo chamamento se torna demasiado sedutor para o espírito infantil lhe poder (ou querer) resistir. O erro não é o preponderante, portanto a liberdade e o à-vontade são mais-valias. Se bem escolhida a história, a criança ligar-se-á a ela de imediato e, curiosamente, poderá até dar-se o caso de apreciar uma narrativa que acharia demasiado elementar caso esta não lhe estivesse a ser narrada numa língua estrangeira. As histórias são particularmente relevantes no processo de compreensão e sensibilização aos sons e segmentos semânticos do mundo físico e social envolvente e imediatamente relevante no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira. Pais e educadores têm, actualmente, ao seu dispor, variadíssimos livros de histórias, como por exemplo livros com “pop-out” e/ou “pop-up”, obras com ilustrações apenas, com ilustrações e texto, conjuntos de cartões, que, depois de adequadamente agrupados, formarão uma história... Porém, tal como afirma Marques (2005), corroborando ideias anteriormente aqui apresentadas, “qualquer deste género de livros é aconselhável, se a escolha corresponder ao gosto da criança.”

Pode-se lançar mão da narração de histórias e estabelecer todo um processo de consciencialização, análise e expressão das competências de cada criança. Uma história acostuma a criança ao contacto com diversas construções linguísticas e subsequentemente com o seu uso. Também impulsiona a progressiva criação de um “armazém de recursos linguísticos” ao qual a criança recorrerá, assim que sentir necessidade, sem ter que se esforçar muito para isso, porquanto o processo de assimilação já terá acontecido, muito naturalmente, no decurso de actividades de “storytelling”. De facto, qualquer história apresenta a linguagem em contexto, repetindo necessariamente estruturas essenciais à compreensão, que, por conseguinte, serão interiorizadas pela criança aprendente. São uma verdadeira “fábrica de significados” (Wright, 2009). O recurso à narração de histórias presta-se, então, muito facilmente a actividades de carácter transdisciplinar bastante diversificadas. A este propósito, Wright (2009), afirma

“Through stories and related activities, children can develop their understanding of the world around them and their own ability to explore that world by hypothesizing, comparing, grouping, sequencing”.

Certos documentos institucionais mais recentes vieram dar corpo a este tipo de raciocínio. Um deles é o “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Nas orientações programáticas e metodológicas preconizadas por este texto, aparece claramente reconhecida e validada a importância da utilização de actividades de “storytelling”, afirmando-se que, com este recurso, “as crianças são motivadas para ouvir, ouvir

com um fim e descobrir significados. Desta forma são motivadas a ouvir mais e a perceber mais.”. Evidencia-se também que “Recorrer a livros de histórias para a leitura, reconto e dramatização nas aulas de língua estrangeira é uma metodologia aceite e muito motivadora de uma aprendizagem afectiva e eficaz.”. Assim, no seguimento dos princípios atrás referidos, este documento remete para diversas tipologias de obras, que poderão ser utilizadas: “histórias tradicionais adaptadas, histórias escritas especificamente para o ensino do Inglês e até mesmo literatura infantil autêntica (*realbooks*).”

As actividades de “storytelling” representam oportunidades privilegiadas e efectivas de construir eficazmente a fluência de cada criança, ao nível das quatro aptidões/“skills” na língua estrangeira que está a aprender, porquanto ouvir e ler histórias confere-lhe a prática de que necessita, de forma muito espontânea, incentivando-a a experimentar a aventura de se exprimir e comunicar eficientemente na língua estrangeira que está a aprender. Qualquer criança, na sua língua materna, é uma verdadeira especialista em perceber que não pode entender tudo, mas que se deve exercitar, para dominar o melhor possível a arte de procurar, prever e adivinhar significações, nomeadamente através do método tentativa-erro. Transpondo este mesmo comportamento para a aprendizagem de uma língua segunda, pode-se, então, conjecturar que talvez este seja o meio mais óbvio, da perspectiva de muitas crianças pelo menos, para se conseguir aprender uma língua estrangeira.

Conclusão

Ao longo dos séculos diversas ideias foram surgindo no que respeita à literatura infantil, à sua génese, estrutura e evolução. Houve épocas, dominadas pela crença no fantástico, escape a uma realidade tantas vezes brutal e terrível, em que se pensava que uma criança era somente um adulto em ponto pequeno, dada a partilha total de interesses e expectativas com os adultos. Portanto não existia a necessidade de uma literatura infantil.

Mais tarde, contudo, passou a considerar-se que se deveria escrever, de forma eminentemente dirigida, a um público de determinada faixa etária, ainda em processo de escolarização, cujo âmbito, com o decurso dos séculos se foi alargando e massificando. Surgem, por um lado, noções de conservadorismo e didactismo, por outro, inversamente, de escrever como se as crianças vivessem num redondel. Com isso se minoriza esse tipo de literatura até uma fase mais contemporânea em que o estudo da literatura infantil e juvenil nos fornece uma visão menos utilitarista e utópica.

Na época contemporânea, mercê, também, de avanços tecnológicos e sociais sem precedentes, da democratização do ensino, do alargamento da escolaridade, bem como da sua obrigatoriedade, passamos a assistir a outras necessidades, no que respeita ao contacto com tipologias textuais diversas, apresentadas em suportes diversificados. Ensinar uma língua segunda é actualmente considerado essencial, nomeadamente a língua franca em que se tornou o Inglês. Isso vem trazer novos desafios: é possível (e desejável) integrar a literatura infantil em todos estes contextos pedagógicos tão multifacetados. As histórias continuam a definir-nos enquanto seres sociais; aproximam-nos, independentemente da língua usada num processo de “storytelling”, pelos paradigmas comunicativos e espirituais, acumulados no seu âmago.

A literatura infantil (e/ou a juvenil) continua hoje a enfrentar desafios de definição e circunscrição, no entanto, é já possível ver convergência alargada em certos aspectos:

- É muito característica;
- Não representa, de forma alguma, um tipo menor de literatura;
- Desejavelmente deverá ser aplicada ao contexto de vida, às expectativas e interesses de cada criança e jovem;
- Este é um tempo de grande criatividade, em que têm vindo a surgir novos textos infantis e/ou juvenis, progressivamente inovadores, imaginativos e convenientemente ajustados ao que os rodeia.

Bibliografia

- BENTO, Cristina *et alii*. *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Lisboa. 2005.
- BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora: Lisboa. 1991.
- BICHONNIER, Henriette in BASTOS, Glória. *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta: Lisboa. 1999.
- CERVERA, Juan. *Teoria de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero: Bilbao, 1992.
- CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã: São Paulo, p. 24-26, Maio 1989.
- Maley, Alan. In Wright, Alan. *Storytelling with Children*. University Press, Oxford, 2009.
- MARQUES, Ramiro. *Ensinar a ler, aprender a ler*. Texto Editores: Lisboa. 2005.
- MENDONÇA, Albertina. MOURA, Ângela. MOREIRA, La Salette. VIEIRA, Manuel. SILVA, Rosa Lúcia. Métodos e Técnicas de Expressão Oral. Cadernos Criap 39. Edições Asa: Porto. 2003.
- MESQUITA, Armindo. PARAFITA, Alexandre. *Pedagogias do imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Edições ASA: Porto. 2002.
- PARAFITA, Alexandre. *A comunicação e a literatura popular. Coleção Plátano universitária*. Plátano Edições Técnicas: Lisboa. 1999.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do Conto*. Edições Veja: Lisboa. 2000.
- REIS, Carlos. LOPES, Ana. *Dicionário de Narratologia*. Livraria Almedina: Coimbra. 1990.
- ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa. ICALP. Biblioteca Breve. 1984.
- VELOSO, Rui Marques. *A obra de Aquilino Ribeiro para crianças. Imaginário e escrita*. Porto: Porto Editora. 1994.
- SILVA, Vítor de Aguiar. *Teoria da literatura*. Livraria Almedina: Coimbra. 1982.
- SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion: Paris. 1975.
- TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora: Porto. 1992.
- WRIGHT, Alan. *Storytelling with Children*. Oxford University Press: Oxford. 20ª Edição. 2009.

O Tema da Cidadania

Adriano Moreira

Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Professor Emérito da Universidade Técnica de Lisboa

Resumo

Neste artigo tentaremos evidenciar a natureza pelo menos tripartida da cidadania que responde ao incontrolado globalismo: uma que se confunde com os direitos humanos, exigentes querem seja o Estado o seu interlocutor, quer não exista tal interlocutor; outra que se insere na fenomenologia dos grandes espaços em formação, de que a União Europeia é exemplo, e a que o projecto da Constituição Europeia, agora em recolhimento de meditação, já oferece o apoio de uma definição específica de direitos; e finalmente, a cidadania que diz respeito à relação com o Estado soberano em crise de redefinição, sobretudo, pelo que nos interessa, no espaço europeu.

Palavras-chave

Educação para a Cidadania, Direitos Humanos, Estado Soberano, Multiculturalismo

“Le thème de la Citoyenneté”

Adriano Moreira

Président du Conseil National d’Évaluation de l’Enseignement Supérieur, Professeur Emérite de l’Université Technique de Lisbonne.

Résumé

En cet article nous chercherons à mettre en évidence la nature au moins tripartite de la citoyenneté qui répond au globalisme incontrôlé: l’une que l’on confond avec les droits de l’Homme, des gens exigeantes veulent l’état comme leur interlocuteur, au cas où un interlocuteur n’existe pas; une autre liée à la phénoménologie des grands espaces en formation, dont l’Union Européenne est l’exemple, et à laquelle le projet de la Constitution Européenne, maintenant en recueillement de méditation, offre déjà l’appui d’une définition spécifique de droits; et, finalement, la citoyenneté qui se réfère au rapport avec l’État souverain en crise de redéfinition, surtout, en ce qui nous intéresse, à l’espace européen.

Mots-clé

Éducation pour a Citoyenneté, Droits de l’Homme, État Souverain, Multiculturalisme.

Abstract

In this article we highlight the three types of nature of citizenship which responds to uncontrolled globalism: one that is confused with human rights, if the State is its speaker or if there is no such speaker; another one that falls on the phenomenology of large areas in training, as for example the European Union to which the draft of the European Constitution (now in meditation) already offers the support of a specific definition of rights; and, finally, citizenship regarding the relationship with the redefinition of the sovereign State in crisis, especially in the European context.

Keywords

Education for Citizenship, Human Rights, Sovereign State, Multiculturalism.

Resumen

En este artículo se destacan los tres tipos de naturaleza de la ciudadanía que responden a la globalización sin control: uno que se confunde con los derechos humanos, en lo cual el Estado es su altavoz o no si no existe tal orador; otro que cae en la fenomenología de las grandes áreas en la formación, como por ejemplo la Unión Europea para que el proyecto de Constitución Europea (ahora en la meditación) ya ofrece el apoyo de una definición específica de los derechos; y, por último, la ciudadanía con respecto a la relación con la redefinición del Estado soberano en crisis, especialmente en el contexto europeo.

Palabras clave

Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos, Estado soberano, el multiculturalismo.

A urgência do ensino para o exercício da cidadania verifica-se numa circunstância em que o número de Estados reunidos na ONU atinge, com a independência de Montenegro, um pico imprevisível pelos fundadores da organização. Todavia, a soberania alcançada não corresponde de regra à formulação renascentista, as sociedades civis perdem no interior de vários Estados a uniformidade do tecido cultural suposta pelo valor chamado Estado-Nação, por outro lado tornam-se transfronteiriças e transnacionais, e nessa realidade nova emergem poderes atípicos, por vezes recorrendo ao exercício, que proclamam legítimo, da violência terrorista.

O apego aos valores e conceitos que enriqueceram a cultura ocidental, a qual politicamente dominou o mundo até ao desabar catastrófico que teve primeira causa na segunda guerra mundial, aponta para teorizações que procuram salvaguardar as categorias políticas e jurídicas partilhadas pelos Estados que foram os fundadores da ONU em S. Francisco, e programaram a reformulação da ordem mundial.

Aconteceu porém que a dissolução do modelo imperial deu voz a culturas que pela primeira vez se exprimiram em liberdade, inovando as leituras e interpretações dos textos, e dinamizando realidades que obrigam a repensar os conceitos operacionais da intervenção ocidental.

Tornou-se sobretudo estrutural o facto de as sociedades ocidentais, que passaram gerações a exercitar o poder nos trópicos, para os quais organizaram especificidades jurídicas pouco correspondentes à estrutura normativa metropolitana, estão agora perante o regresso do seu próprio passado multicultural, aquele em que, por exemplo, os Reis de Portugal foram reis das três religiões coexistentes, isto porque o descontrolo das migrações, fomentadas por uma teologia de mercado, fez inverter a situação, e tornar desafiante a questão dos *Trópicos na Europa*, com sequelas visíveis em fenómenos de anarquia como recentemente em França, com o regresso dos *mitos raciais* por vezes semanticamente amenizados com a designação de *mitos culturais*, tudo multiplicando os fenómenos das fidelidades múltiplas contraditórias: fidelidades ao Estado, fidelidades às raízes de origem, fidelidades à etnia, fidelidades às crenças, e também fidelidades à dignidade igual de todos os homens, reconhecendo em cada ser humano um fenómeno que não se repete na história da Humanidade.

Para simplificar a complexidade, e dito isto para não perder o sentido de que há mais estrelas no céu do que cabem nas nossas filosofias, tentaremos evidenciar a natureza pelo menos tripartida da *cidadania* que responde ao incontrolado globalismo: uma que se confunde com os *direitos humanos*, exigente quer seja o Estado o seu interlocutor, quer não exista tal interlocutor; outra que se insere na fenomenologia dos *grandes espaços em formação*, de que a União Europeia é exemplo, e a que o projecto da Constituição Europeia, agora em recolhimento de meditação, já oferece o apoio de uma definição específica de direitos; e finalmente, a *cidadania* que diz respeito à *relação com o Estado soberano* em crise de redefinição, sobretudo, pelo que nos interessa, no espaço europeu.

Sendo pois o tema da educação para o exercício da cidadania de importância cimeira, é certo e evidente que existe e cresce alguma ambiguidade no que toca à definição do conceito.

Em primeiro lugar, e começando pelo tema da relação entre os *direitos humanos e a cidadania*, convém pôr em destaque a raiz do núcleo central que, entre outras, vem da doutrinação de Cícero (106-43 AC), ao meditar sobre as mais altas virtudes humanas, pressupondo que delas depende a natureza da ordem política. Trata-se de um ponto de vista muito apoiado na intervenção de Aristóteles, meditada esta por escritores tão diferenciados como Machiavel e Montesquieu, mas critério pouco referenciado na moderna atitude metodológica que discute o constitucionalismo apoiada em conceitos de soberania, poder, direitos, liberdades, desconsiderando as referências à variada concepção do mundo e da vida dos destinatários dos imperativos legais em favor de um normativismo integrador.

Conviria em todo o caso lembrar, tendo em vista a crescente natureza multicultural das sociedades contemporâneas, a preocupação de Cícero, ao definir o homem virtuoso (*De officiis*) e as responsabilidades que lhe cabem (*De Legibus*), ao serviço de uma ordem da cidade em que a persuasão seja um instrumento de governo que dispensa a força, ganhando a autoridade que dispensa a intervenção do poder.

Talvez seja fundado encontrar um laço entre estes ensinamentos, que viriam a influenciar a doutrina cristã, e a concepção de *pietade* (*pietas*), importante no pensamento romano, na teologia católica, e em correntes políticas que recorrem àquele conceito para definir as obrigações recíprocas dos *cidadãos* para com o Estado, ou do *súbdito* para com o soberano, ou do *filho* para com o pai. Não se trata de uma perspectiva aceitável designadamente pelos que apenas concebem deveres derivados do contratualismo (Locke, Rousseau), mas de facto parece subjacente, por exemplo, a todas as teorias da legitimidade da desobediência civil, firmada esta na falta de autenticidade do poder político em relação aos valores abrangidos pela *pietas*. Foi este um conceito posto em circulação por Henry David Thoreau com o seu livro *On the Duty of Civil Disobedience* (1849), e posto em prática, com eficácia sem precedente, pelo Mahatma Gandhi, um santo laico da política, que conseguiu a independência da Índia.

Esta inovação, que não fez desaparecer o recurso à violência contra um poder considerado injusto, leva a admitir que existe fundamento para sustentar que a *pietas* (*cidadania*) não é, pelo menos necessária e exclusivamente, um dever para com o Estado (Burke, *Reflections on the Recent Revolution in France*, 1790), também pode ser um dever para com a sociedade que se considera alienada, dentro do Estado, contra o Estado, ou para além do Estado; a *nação em armas* contra o invasor encontra o seu fundamento nessa devoção que o Estado orienta; a luta pela *libertação colonial* alicerça-se na devoção ao povo sem Estado e sem voz na cena internacional; o combate por uma *terra pátria* perdida no tempo, alicerça a devoção a um povo disperso em terras alheias, como aconteceu com os judeus; os movimentos de integração das minorias discriminadas, como as das populações aborígenes da América, dos afro-americanos, dos hispano-americanos, ou dos portorriquenhos nos EUA, exigem que o direito à diferença seja reconhecido compatível com a convergência na fidelidade ao Estado, apelando ao exercício da cidadania contra a legalidade estadual, em favor dos valores dos direitos humanos.

A tentativa de organizar uma visão integradora deste pluralismo de escala de valores, de múltiplas realidades culturais, de inúmeras soluções políticas, de incontáveis relações de desigualdade, de variadas tradições históricas, acompanhou o pensamento dos ocidentais dominadores do mundo, à medida que o seu império político se estendeu à totalidade do Globo, em regra tentados a suprimir as diferenças pela assimilação consentida ou imposta.

Quando o *globalismo* emergiu como facto imperativo na passagem do Milénio, foi com os conceitos ocidentais de *Estado*, de *direitos humanos*, de *direitos e liberdades cívicas*, de *civismo*, de *nacionalidade*, de *sociedade civil*, e sobretudo de *cidadão*, que se fomentou o *modelo observante* tipo Max Weber, consagrado na Carta de ONU para orientar a redefinição da *Ordem Mundial*.

Não surpreende portanto que, nas condições em que decorreu e findou a guerra de 1939-1945, os responsáveis pelos textos de S. Francisco recordassem a *Virginia Declaration of Rights* de 1776, inspiradora da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Formalmente aquela declaração reconheceu, como seria repetido pela Declaração de Direitos da Revolução Francesa (1789), a igual dignidade de todos os homens, e tornou geral a invocação de Jefferson, redactor da *Declaration of Independence* (1776) e Presidente dos EUA entre 1801 e 1809, para afirmar que todos os homens nascem iguais e com direito igual à felicidade. Todavia, tendo ele ainda observado a Revolução Francesa, também concluiu que a universal *igualdade de direitos* individuais deveria coexistir com *formas de governo* compatíveis com a diversidade de condições de cada sociedade.

Esta advertência teve logo expressão nos EUA, onde a constitucional proclamação de igualdade de direitos proclamada por Jefferson foi limitada pela discriminação dos escravos, dos afro-americanos, dos hispano-americanos, das mulheres, dos trabalhadores, tudo originando movimentos que estiveram entre as causas da guerra civil, que inspiraram líderes do nosso tempo como Martin Luther King, que levaram o divulgado Huntington, teórico da luta das civilizações, a considerar que a *identidade do povo americano* está ameaçada pela chegada dessas minorias à participação no poder (*Who are we?*, 2005). A coincidência entre a titularidade igual dos Direitos Humanos e o exercício efectivo da cidadania política continua distante, e os fenómenos de regresso às sociedades multiculturais ainda torna mais problemática.

Na execução do seu programa, a ONU deparou-se globalmente com todas estas contradições entre os princípios e os factos, estes progressivamente mais visíveis e desafiantes à medida em que todas as áreas culturais do mundo falam com voz própria das suas concepções do mundo e da vida, do seu capital de queixas, da sua habitualidade. Tornou-se evidente que os *direitos do homem* correspondiam a um conceito que os factos da *geografia da fome* negavam, e que as realidades políticas frequentemente ou negavam ou colocavam em plano diferente os *direitos políticos* e os *direitos humanos*, sem esquecermos comunidades excluídas de quaisquer deles.

No próprio Conselho de Segurança a presença por meio século das duas verdadeiras superpotências, os EUA e a URSS, e o comportamento em relação a uma potência emergente que era a China, demonstrava a dificuldade de fazer valer uma tese superadora das diferenças de percepção sobre a temática da relação do homem com a sociedade civil, desta com o Estado, e deste com a comunidade mundial nas suas duas faces, a comunidade das pessoas e a comunidade dos poderes políticos, esta última a lidar mal com os Estados distantes das esperanças democráticas da Carta da ONU.

O Relatório anual do PNUD vai documentando a evolução da contradição, sobretudo no que respeita aos efeitos dela sobre as sociedades civis, ou locais, ou estaduais, ou transfronteiriças e transnacionais.

Desta desafiante complexidade deu testemunho a UNESCO, uma das organizações especializadas da ONU à qual mais deve a clarificação e fortalecimento do ideário que em S. Francisco teve por objectivo nuclear garantir a paz para os nossos dias. Em 1980, quando a ordem mundial ainda vivia dominada pela ameaça da recíproca destruição maciça que deu carácter à guerra fria, a UNESCO publicou um precioso livro intitulado – *Voix Multiples – Un seul monde*, ao serviço do desígnio de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação mais justa e mais eficaz, *d'un homme à un autre, sans intermédiaire*.

Também por esse tempo, Norberto Bobbio, o lúcido analista da convergência das contribuições do cristianismo (*a ideia de uma natureza humana universal*), do liberalismo (*os direitos da liberdade*), e do socialismo (*os direitos sociais*), foi levado a adoptar como paradigma da evolução esta síntese do Bispo Walter Kasper de Rulenberg-Stuttgart: “*os direitos do homem constituem hoje um ethos mundial*”.

Se tivermos presente que a teoria dos direitos humanos tem como principal desafiante a deterioração da relação entre o poder e a liberdade, com o poder nas várias formas de poder religioso, de poder político, de poder económico, a que hoje, seguindo Bobbio, acrescentaremos de poder científico e tecnológico contra a vida, a liberdade, a segurança, e a paz, ameaçando o aparecimento de poderes carismáticos por vezes consagrados com o Prémio Nobel, ou o exercício de poderes emergentes da sociedade civil mundial por vezes com expressão nas ONG's, provocando assim movimentos de resposta da opinião pública mundial como se viu com Timor, ou levando a organizar entidades defensivas como o Conselho de Segurança informal dos mais ricos que é o G8, com respostas voluntaristas como a do Fórum Social Mundial iniciado em Porto Alegre (Brasil), ou respostas de poderes assimétricos apocalípticos responsáveis pelo *terrorismo global*, é inevitável reconhecer que a UNESCO alerta para uma exigência inadiável.

Sem doutrinação explícita, e lendo as propostas de reforma da ONU, das quais é principal responsável o Secretário-Geral, com o seu Global Compact e as iniciativas para conseguir *um mundo sem medo* que apresentou à cimeira dos 170 Chefes de Estado e de Governo reunida em Setembro de 2005, reconheça-se que emergiu nesta luta um conceito de *cidadania mundial* que, fazendo convergir a noção do dever de Cícero com a noção de direitos originais de Jefferson, *atribui a cada homem o exercício responsável da pietas em relação à comunidade mundial dos homens sem distinção de etnias, de culturas, ou de crenças*.

Porque um *mundo sem medo* implica o *direito à paz*, a questão da guerra justa, da defesa da Pátria como obrigação cimeira dos cidadãos que as Constituições afirmaram com solenidade, é uma questão que desde a instituição do Tribunal de Nuremberg sofreu uma profunda redefinição em função da cidadania mundial. O que ali foi estabelecido, com o preço de violar uma regra fundamental da cultura jurídica ocidental que é a não retroactividade da lei, traduz-se em afastar a causa de justificação dos actos militares que é a obediência à cadeia de comando, incluindo o poder político, para exigir a *obediência crítica* que responsabiliza os agentes militares pela violação das leis que designadamente condenam crimes de guerra, os crimes contra a humanidade, o genocídio. A condenação à morte dos generais dos exércitos vencidos, e por então apenas desses, é um facto fundador da *cidadania mundial*, que já se multiplicou em novas faces: mas aquela foi acentuada pela criação do Tribunal Penal Internacional, ao qual as grandes potências pretendem eximir-se, mas que talvez seja o primeiro elemento de uma reinventada *governança mundial*, iniciada pela emergência de um poder judicial.

Já meditando sobre os últimos anos do seu magistério, o citado Norberto Bobbio escreveu (1997): “... sei que mesmo se todos os camponeses do mundo se unissem em procissão para fazer chover, e a chuva por acaso acontecesse, isso não dependeria das suas invocações. Não tenho dúvidas, porém, que se todos os cidadãos do mundo participassem de uma marcha para a paz, a guerra estaria destinada a desaparecer da face da terra”.

Este fecho de abóbada que é a cidadania mundial verifica-se quando o *Estado soberano* renascentista, que foi o actor principal da ordem mundial, a referência da lealdade cívica, o detentor do poder sem superior na ordem externa ou igual na ordem interna que se relacionassem com o cidadão e os seus direitos, liberdades, e garantias, foi objecto da pressão sistémica que reorganizou a hierarquia das potências, que a todas as potências retirou a capacidade do unilateralismo, embora em medidas diferenciadas e difícil tomada de consciência pela parte de alguns governos.

Todavia, os pequenos Estados foram orientados pelos factos, com os quais não se discute, no sentido de integrarem *grandes espaços*, com definição variável e em nenhum caso definição final, com transferência de capacidades soberanas e redefinição dos seus elementos constitutivos. A União Europeia é para Portugal a referência mais importante, e o facto implicou definições sem precedente histórico: a fronteira geográfica passou do limite do encontro de soberanias nem sempre amistosas para *apontamento administrativo* em vista da livre circulação de pessoas, capitais e mercadorias; a *fronteira de segurança*, referência do dever militar, não está na secular fronteira geográfica, está na longínqua, e hoje mal definida, fronteira geográfica e de interesses da NATO e do pilar de segurança e defesa da União Europeia; a fronteira económica é a da União; o direito da União tem em larga medida supremacia sobre o direito nacional. Por tudo isto, o projecto de Constituição Europeia, agora em repouso, já incluiu uma Declaração dos Direitos, afloramento formal de uma realidade em progresso que é a *cidadania europeia*, a qual em muitos aspectos já conta com protecção jurisdicional da União.

Finalmente, a composição da população voltou, em toda a Europa dos Estados, aquele multiculturalismo que durante séculos fez do Rei de Portugal o Rei das Três Religiões. Muito pela supremacia de uma teologia de mercado que atraiu a mão-de-obra do sul, esta veio para ficar, muitas vezes injustamente tratada por um capitalismo selvagem, mas formando um caudal que excede até agora a tardia política de regulação na Europa e nos EUA.

Foi geral o alarme causado pela total anarquia em que caiu a França com um poder incapaz de dominar a revolta, esta com a parte que lhe pertence nas dezenas de milhões de imigrantes que mudaram o panorama humano dos Estados e da Europa.

Falhos de uma atempada política de acolhimento, de integração e, para a segunda ou a terceira geração, de assimilação, nenhum Estado da União pode imaginar-se imune a desordens semelhantes. A gestão interna europeia da relação entre direitos humanos, cidadania passiva, e cidadania activa, volta a enfrentar uma conjuntura desafiante, em vista de um multiculturalismo que se implantou sem projecto, e a enfrentar um crise económica e financeira geral que não é o factor mais adjuvante de soluções justas e pacíficas.

Mais uma vez atenta às mudanças, a UNESCO tem insistido na urgência de organizar e exercer com responsabilidade o ensino para o exercício da cidadania. Mas não foi sempre apreendida a complexidade que requerem essa urgência e essa profundidade. Uma exigência que se traduz em reformular a escola em termos de projecto, de meios, e de articulação com a sociedade civil, nacional, europeia, mundial, e também em rever as antigas escalas de valores para que seja assumida a nova relação de Portugal com a sua circunstância externa de Estado e com a sua nova circunstância interna, bem como a relação da Europa com a circunstância mundial anárquica em que todos, pessoas, Estados, áreas, ficamos abrangidos. E para tornar evidente e irrecusável que todas estas mudanças apontam para colocar o acento tónico da *pietas* no dever tripartido do cidadão em relação à sua comunidade, ao espaço europeu a que pertence, e em relação à humanidade. Altura de todos meditarem no acerto de que os *direitos de homem constituem hoje um ethos mundial*, e que é urgente perguntar o que estes desafios humanos podem esperar de cada um de nós, incluindo a reforma do Estado, que também foi inventado por nós para outras diferentes circunstâncias.

O Papel da Transferência na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico

Gorete Ribeiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
gogas7719@gmail.com

Resumo

Desde há alguns anos que se tem vindo a conferir uma importância cada vez maior à transferência no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta tem vindo a ser encarada como uma estratégia de aprendizagem valiosa a fomentar nos aprendentes. Tratando-se de alunos em idade precoce, esta estratégia assume um papel ainda mais preponderante, uma vez que para a maioria dos alunos, este é o primeiro contacto com uma língua diferente da deles. Este contacto com uma nova língua, para além de relativizar os conhecimentos dos aprendentes, anteriormente tidos como únicos e absolutos; faz com que estes recorram, de forma sistemática, a análises contrastivas e, subsequentemente, à transferência.

Palavras-chave

transferência, ensino precoce de línguas estrangeiras, língua materna

Abstract

For some years it has been given increasing importance to the transfer process in teaching and learning of foreign languages. This has been seen as a valuable learning strategy, which should be fostered by learners. In the case of students at an early age, this strategy assumes a more predominant role, since for most students this is the first contact with a language different from theirs. This contact with a new language questions the knowledge of learners, previously considered unique and absolute; in this way, pupils make systematically contrastive analysis, and subsequently use the transfer process.

Keywords

transfer, early teaching of foreign languages, native language

Resumen

Desde hace algunos años se ha dado cada vez más importancia a la transferencia en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto ha sido visto como una valiosa estrategia de aprendizaje, que debe ser fomentada por los alumnos. En el caso de los estudiantes más jóvenes, esta estrategia asume un papel más preponderante, ya que para la mayoría de los estudiantes es el primer contacto con una lengua diferente de la suya. Este contacto con un nuevo idioma cuestiona los conocimientos de los alumnos, antes considerados únicos y absolutos; de esta manera, los alumnos hacen sistemáticamente una análisis contrastiva y, al mismo tiempo, utilizan el proceso de transferencia.

Palabras-clave

transferencia, enseñanza precoz de lenguas extranjeras, lengua materna

1 O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em idade precoce e a relativização dos conhecimentos da língua materna

A entrada no primeiro ciclo é um marco na vida de qualquer criança. As actividades deixam de ser unicamente lúdicas e passam a ter como objectivo primordial aprendizagens quantificáveis, sujeitas a avaliação.

É também nesta altura em que todo o conhecimento adquirido até então de forma empírica passa a ser esquematizado e categorizado. Assim, a língua materna, até então utilizada de forma espontânea, passa a ser vista sobre outro prisma, como sendo um enredo de regras a seguir e a respeitar. A aquisição da língua materna, primeiramente, e a aprendizagem da escrita posteriormente, assumem uma função primordial no que se refere à sistematização e consciencialização da língua.

Desta forma, pode-se afirmar que, aquando do início da aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo no primeiro ciclo, os aprendentes já possuem algum grau de consciência metalinguística, no sentido de terem consciência do funcionamento da língua e das regras inerentes a esta. Esta consciência metalinguística é estimulada e fomentada através da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como já referi, é aquando da entrada no primeiro ciclo, em particular com a aprendizagem da escrita, que a língua deixa de ser algo puramente empírico, desprovido de qualquer tipo de regras a seguir. Quando esta esquematização dos conhecimentos, até então empíricos, é ainda acompanhada pela aprendizagem de uma língua estrangeira, assiste-se a outro fenómeno: o da relativização dos conhecimentos até aí tidos como únicos e absolutos. Ao contrário do que se pensava na década de cinquenta e de sessenta do século XX, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se pode processar de forma independente dos conhecimentos da língua materna.

Em primeiro lugar, é o contacto com uma língua estrangeira que abre os horizontes dos aprendentes, permitindo-lhes sair da egocentricidade da sua língua materna, ao dar-lhes a conhecer não apenas uma língua diferente, que se rege por outras regras sintácticas, semânticas e sonoras, mas por lhes dar a conhecer uma mundivisão diferente da sua. Em segundo lugar, a aprendizagem de uma língua e cultura diferente processa-se sempre através de análises contrastivas com o que já é conhecido, neste caso, a língua materna.

Assim, pode-se afirmar, que a aprendizagem de uma língua estrangeira, por mais enriquecedora que seja, só atinge a sua plenitude quando confrontada com a língua materna, não apenas no que se refere aos aspectos puramente linguísticos, mas também aos aspectos culturais.

Por outro lado, a aprendizagem de uma língua estrangeira leva os aprendentes a explorar de forma mais completa o potencial combinatório e expressivo do sistema cognitivo que dominam intuitivamente desde os cinco ou seis anos, ou seja, a sua língua materna (cf. Ribeiro, 2006:19).

2 A importância da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras em idade precoce

Vivemos hoje num advento de política educativa que reconhece que nenhuma área do conhecimento se pode isolar das outras áreas de conhecimento, fomentando-se, portanto, uma articulação entre as diferentes disciplinas e áreas curriculares. A aprendizagem de línguas estrangeiras não é nenhuma excepção e reconhece-se hoje as vantagens da articulação com outras áreas de conhecimento, em particular com a da língua materna. Neste sentido, James refere que “no longer is reference to or even use of one in the context of the other seen as the taboo it used to be” (James, 1999: 112).

Ao contrário do que acontecia ainda num passado recente, onde a aprendizagem de uma língua estrangeira se processava de forma completamente monolíngue, e apesar de muitos professores ainda se mostrarem relutantes em utilizar outras línguas aquando da leccionação da sua língua estrangeira, tem-se notado que, pouco a pouco, o recurso a outras línguas, em particular à língua materna tem aumentado.

Mesmo quando o professor não tece análises comparativas nem fomenta o recurso à transferência, o aprendente apropria-se destes recursos sempre que confrontado com algo de novo a aprender. Neste sentido, o papel do professor como mediador e orientador é de extrema importância, uma vez que desta forma ajuda o discente a descobrir o que pode ser transferível entre línguas e o que não pode.

Aquando da comparação e diferenciação dos aspectos da língua materna com os da língua estrangeira, desenvolve-se um novo conhecimento, que assenta, antes de mais, na relativização da postura etnocêntrica do aprendente, permitindo uma reconstrução das estruturas do conhecimento da língua, quer da língua materna, quer da língua estrangeira. Esta comparação e diferenciação serão melhor sucedidas quando os aprendentes possuem já determinadas estratégias de aprendizagem e de processamento da informação, que passam pela fomentação da sua consciência metalinguística (cf. Ribeiro, 2006: 20). Neste sentido, Hawkins refere que a aprendizagem de uma língua estrangeira permite ao aprendente “to step outside their mother tongue and see it in some kind of perspective” (Hawkins, 1984: 18). Ainda nesta linha, Ribeiro refere que “visionar primeiro a Língua Materna e a Língua Estrangeira objectivamente em termos da sua sistematização e depois em termos da ‘outra’ significa desenvolver metacognições linguísticas de cada uma” (Ribeiro, 2006: 21).

Quando se trata de uma situação de ensino e aprendizagem numa idade precoce, esta situação é assaz predominante, uma vez que para a grande maioria dos aprendentes, esta é a primeira vez que operam fora da sua língua materna, ou seja, é criada uma distância em relação à sua língua materna, relativizando os conhecimentos desta, para além de possibilitar comparações e diferenciações entre os conhecimentos da língua estrangeira a aprender e os da língua materna.

Poldauf, por sua vez, refere:

“... awareness is the ability, no matter how conscious, to view a language objectively, that is a phenomenon... When teaching a foreign language to a child before such an awareness of the mother tongue has been formed, the school may attempt a distant simulation of bilingualism. After it has been formed, such a procedure is not only a waste of time but runs more and more against the grain of the learner” (Poldauf, 1995: 3).

Ao contrário do que se pretendia no passado, sabe-se hoje que a aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo em idade precoce, não visa a formação de falantes nativos. No advento de uma sociedade pluricultural, pretende-se formar falantes competentes, que saibam utilizar a língua nos seus diversos domínios, adequando, para tal, os registos de língua. Também os conhecimentos da língua materna não são esquecidos, ‘aproveitando-se’ as competências já adquiridas, transferindo-as, promovendo e facilitando, assim, a aprendizagem de línguas estrangeiras.

3 O papel da transferência na aprendizagem de línguas estrangeiras

A aprendizagem de uma língua estrangeira processa-se de forma diferente da aquisição da língua materna. Adquirir uma língua, como o próprio conceito indica, remete para uma situação que decorre de forma natural, em contexto endógeno. A aprendizagem de uma língua estrangeira remete já para um contexto bem estruturado, onde todas as actividades se encontram bem definidas e estabelecidas, visando a aprendizagem de determinados objectivos.

Apesar de a natureza da aquisição da língua materna e da aprendizagem de uma língua estrangeira serem distintas, uma não opera de forma independente da outra. O conceito de transferência é um conceito central no processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

Este conceito remonta à década de cinquenta do século XX, tendo sido introduzido primeiramente pelos estudiosos Lado e Fries. Nesta altura, este conceito era visto como algo prejudicial ao processo de aprendizagem, pois pensava-se que a transferência se limitava à capacidade de produzir ou de interpretar enunciados numa dada língua estrangeira, à qual estariam sempre subjacentes as estruturas da língua materna do aprendente. Desta forma, julgava-se que as semelhanças entre a língua a aprender e a língua materna facilitariam o processo de aprendizagem, enquanto que as diferenças, por sua vez, dificultariam a progressão na aprendizagem, resultando em erros.

Já na mesma década houve outros estudiosos como Corder, Dulay, Burt e Krashen, que criticavam esta visão redutora do conceito de transferência. Para estes últimos autores, a capacidade de comunicar era o único objectivo a visar na aprendizagem de uma língua estrangeira, em detrimento da correcção formal. Estes estudiosos eram, então, da opinião, que os aprendentes, aquando de situações de comunicação deveriam recorrer ao ‘borrowing’, aproveitando para tal, principalmente, as estruturas da sua língua materna.

Na década de noventa optou-se finalmente por uma posição conciliadora no que se refere ao recurso à transferência. Se por um lado se confere importância à capacidade de comunicar e à forma de ultrapassar as dificuldades que tantas vezes surgem, aquando da produção de enunciados orais em língua estrangeira, não se desvaloriza a correcção formal, uma vez que esta não facilita apenas o processo de aprendizagem, mas permite ainda aos aprendentes auto-corrigirem-se (cf. Ribeiro, 2006: 23).

Tratando-se de alunos do primeiro Ciclo, que até então tinham como única referência a sua língua materna, é óbvio que estes recorram a esta sempre que confrontados com uma nova estrutura na língua estrangeira, quer esta seja de carácter sintáctico, semântico ou sonoro. Todos nós, professores de línguas estrangeiras, já nos demos conta que mesmo quando nós não procedemos a análises contrastivas, estas são uma constante no processo de aprendizagem e assimilação da língua estrangeira dos nossos aprendentes. Este recurso a análises contrastivas e à transferência é tanto mais importante e necessário, quanto maior for a dependência da língua materna, ou seja, quanto menor for o ‘input’ da língua estrangeira. Assim, e uma vez que os alunos do primeiro ciclo ainda não possuem um leque vasto de estruturas da língua estrangeira, é natural que estes dependam bastante da língua materna em termos metacognitivos. É, portanto, de importância fulcral estimular e orientar os nossos alunos nas suas análises contrastivas, bem como na descoberta das estratégias de aprendizagem que mais se adequam às suas peculiaridades.

Conclusões

A entrada no primeiro ciclo é sem dúvida um dos mais importantes acontecimentos na vida de qualquer criança. As actividades a realizar deixam de ser apenas de carácter lúdico e o seu objectivo passa sempre por aprendizagens efectivas.

É também nesta altura em que, pela primeira vez, se sistematizam todos os conhecimentos até então empíricos, nomeadamente os que se referem à língua materna.

Hoje em dia e em contexto escolar português, o início da escolarização é muitas vezes acompanhada pelo primeiro contacto e aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, os alunos que estão a começar a sistematizar os seus conhecimentos da língua materna, vêm-se ainda confrontados com o facto de a sua língua bem como a sua mundivisão não serem únicas.

A língua materna assume um papel predominante nos diversos estádios de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente numa fase inicial, na qual os aprendentes dependem muito, em termos metacognitivos, da sua língua materna.

As análises contrastivas e o recurso à transferência carecem de orientação por parte do professor para que sejam bem sucedidas e surtam os efeitos desejados. Sabe-se hoje que estes são parte integrante do processo de aprendizagem dos discentes. Ao contrário do que se advogava no passado, não adianta ignorar a forma como se processa a aprendizagem, simplesmente porque não se limita à utilização exclusiva da língua estrangeira. Devemos estimular o processo de aprendizagem, assumindo não apenas o papel de detentor do conhecimento, mas antes de mais o de mediador e orientador.

Bibliografia

- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa
- Corder, S. P. (1992) “A Role for the Mother Tongue”. S. Gass & L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning – Revised Edition*. Philadelphia: John Benjamins. pp. 18-31.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974) “Natural sequences in child second language acquisition”. *Language Learning* 24, pp. 37-53.
- Hawkins, E. W. (1984) *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C. (1999) “Language Awareness: Implications for the Language Curriculum”. *Language, Culture and Curriculum*, Vol.12: No 1, pp. 94-115.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ministério da Educação (2005). *Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005/6 –Orientações Programáticas (Revisão de APPI)*
- Poldauf, I. (1995) “Language Awareness”. *Language Awareness* 4, pp. 3-17.
- Ribeiro, G. (2006). *Consciência Metalinguística: um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 14-31. (Tese de Mestrado)

Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial

Helena Serra

Professora Coordenadora
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

1. Inclusão, porquê, quando?

Breve perspectiva histórica

A ideia de Inclusão nasce relacionada com a pessoa diferente, portadora de uma deficiência. Mas, o caminho até aí foi longo; a forma como a sociedade, foi encarando as pessoas deficientes está ligada aos factores económicos, sociais e culturais de cada época.

Os deficientes foram objecto, desde a Antiguidade de um tratamento especial, desde o serem vistas como possuídas pelo demónio, na Idade Média, a serem consideradas produto e castigo de transgressões morais, ou como criminosas ou loucas a ser internadas em hospícios, nos séc. XVIII e XIX.

Do ponto de vista político, foram sempre aspectos de natureza societal mais vasta que imprimiram ao envolvimento que lhes foi oferecido, características semelhantes em vários países, passando por fases sucessivas i) a asilar, ii) a assistencial, em ambientes segregados, iii) a da educação, integração e participação.

No século XX, na Europa e nos Estados Unidos, a evolução das atitudes face aos indivíduos deficientes, teve percursos equivalentes. Caldwell distinguiu (1973, cit. por Serra, 2002), três períodos históricos nesse evoluir:

- . o 1.º período - dos esquecidos e escondidos - em que houve preocupações asilares e segregativas, sendo as crianças mantidas longe da vista do público, face às críticas e segregação da sociedade em geral relativamente aos não normais;
- . o 2.º período - do despiste e segregação - que correspondeu aos anos 50 e 60 estando no apogeu o modelo médico e as técnicas psicométricas, com maior ênfase na classificação e diagnóstico complexo do que na educação, segregando-os, na expectativa de lhes oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com maior controle, mas também para libertar a sociedade do espectro da sua presença;
- . o 3.º período - de identificação e ajuda - iniciado nos anos 70, pela “revolução silenciosa”, coroada pela lei americana, 94-142, em 1975, que veicula, em matéria de educação, direitos iguais para todos os cidadãos e estipula que, de um ponto de vista político e social, e no plano educativo, os deficientes deverão frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, a partir de meados do séc. XX, é contestado o papel exclusivo dos diagnósticos médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, valorizando-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização.

Desenvolvem-se esforços no sentido de não estigmatizar a criança, por relacionar a intervenção com o diagnóstico, por actuar o mais precocemente possível, num trabalho com crianças e famílias.

Mas, é só no final da década de 80 que tais metas são atingidas, pelo entendimento de que todas as crianças com n.e.e. serão atendidas, com a colaboração dos pais, nas escolas das suas residências, em meio o menos restritivo possível, com vista a desenvolver-se maximamente.

Com luta, iam sendo desenhados os primeiros traços a caminho da igualdade de exercício de direitos, destes cidadãos.

Diferença versus desigualdade

Todavia, mesmo quando a sua educação passou a ser o principal objectivo, foi entendido que alunos com características diferentes, deveriam ser ensinados “com métodos especiais e em escolas especiais”. Ou seja, por serem pessoas diferentes, deveriam ser ensinadas num ensino paralelo, oferecido em lugares diferentes, isto é, a sua Educação teria que ter formato Especial.

Ora, em educação, para que se mudem as atitudes, terão de mudar-se antes as representações, isto é, a sociedade teria de encarar de outro modo as pessoas “diferentes” na vida comunitária, no emprego, na escola.

Assim, nos Estados Unidos, na década de 50, a mudança foi iniciada com a integração de crianças normais, de raça negra, no sistema regular de ensino.

Os deficientes só lograram essa mudança de atitude, por volta dos anos 70, a partir de outros movimentos de luta em favor da integração de minorias; é então que, pela PL 94/142, de 1975, é proposta a educação das crianças deficientes lado a lado, com seus pares, de forma universal e gratuita.

No Reino Unido, também se verificam avanços significativos, através do Warnock Report, em 1978, que introduz-se o conceito de N.E.E. e todo um conjunto de referenciais que alteram as atitudes e práticas em Educação Especial, defendendo-se que o principal papel da E.E. é identificar as necessidades educativas especiais das crianças.

Muda-se assim o enfoque na análise da problemática da criança, privilegiando-se a vertente educacional e a relação contextual.

Mas, novas realidades emergem e novas aspirações despontam. Afirma-se o princípio da Normalização, como crítica à educação especial segregada. Como corolário, surge o movimento da Integração, nos países nórdicos – Suécia, Dinamarca, Noruega - onde foi sendo progressivamente implantado; a Itália fê-lo de forma radical a partir dos anos 70 e 80; a Holanda e Alemanha foram caminhando lentamente para a integração, mantendo estruturas segregadas, com qualidade.

Questionemo-nos então sobre o que é a Integração e como se pratica.

Na generalidade dos países foi entendida, no início, como colocação dos alunos com deficiências, no mesmo espaço escola/aula; passou depois a projectos de intervenção sectorial, isto é, introdução na escola de recursos e medidas adicionais, segmentares e localizadas, em um sistema educativo que se mantinha inalterado, prevalecendo o apoio individual ao aluno “sinalizado”; numa fase posterior a Integração passou a procurar um enfoque institucional, numa tentativa de implicação mais generalizada da escola regular. Entretanto surge o movimento da Inclusão (terá tido a sua origem nos Estados Unidos com o movimento Regular Education Initiative que implantou uma forte crítica ao enfoque na deficiência próprio das práticas de integração escolar, considerando que as modelos educativos que então se utilizavam, geravam, por sua vez, formas de segregação, ainda que mais ou menos subtis.

É uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem excepções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas educação eficaz.

Pela mão da UNESCO, o movimento foi coroado com a Declaração de Salamanca, em 1994, assinada por 92 países e 25 organizações de educação. O conceito de inclusão passa a referir-se ao atendimento educacional a alunos com NEE, efectuado nas escolas das suas residências, frequentando as classes regulares, lado a lado com todas as outras crianças. A educação especial, é o “conjunto de serviços especializados destinados a responder às necessidades educativas especiais de alguns alunos, tendo como base as suas capacidades e necessidades e, como fim, a maximização do seu potencial” (Correia, 2005).

2. Inclusão, quem, como?

Diversidade versus insucesso escolar

Entretanto, em todo o mundo civilizado, as populações escolares são massificadas mas diversas (OCDE, 1994, UNESCO, 1996), isto é, a escola existe em função de uma “diversidade massificada” (Roldão, 2003). Muitos alunos, não sendo deficientes, apresentam outras formas de diversidade, e revelam dificuldades na aprendizagem.

Mel Ainscow (1999) refere que o movimento integrativo visava os alunos com deficiências, mas, o espaço de abrangência do conceito NEE, foi sendo ampliado, passando a considerar-se nele, todas as crianças que experimentam algum tipo de barreira no âmbito das experiências relativas à sua vida académica – desde necessidades moderadas e severas a problemas de linguagem, lentidão no domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação ou diversidade cultural ou outra.

Face aos insucessos de grande parte dessas populações escolares, passa a entender-se que as estratégias que a escola utiliza são falaciosas, condenam ao fracasso, são promotoras da exclusão. Barroso (2003), refere três causas:

. não deixando entrar os que estão fora, porque estrutura as respostas educativas em função de factores económicos, sociais e culturais (isto é, valoriza exclusivamente os saberes eruditos dos grupos dominantes, rejeitando outros saberes, valores e comportamentos)

. pondo fora os que estão dentro, conseguindo isso com reprovações, gerando insucesso e abandono dos excluídos (isto é, “ensina a muitos como se fossem um só”)

. excluindo “embora façam crer que incluem”, porque impõem modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes (isto é, falta diferenciação nos envoltimentos escolares)

Tudo isto, levou à constatação de que a inclusão deixa de fazer sentido para aqueles que não encontram na escola motivo que os leve à frequência, quer pelos “saberes partilhados e sua utilidade social”, quer como “quadro de vida”.

Simeonsson, em 1994, alertava as escolas para o facto de focalizarem os apoios suplementares educativos apenas nos problemas de “alta intensidade, mas de baixa frequência”, deixando a descoberto os problemas de “baixa intensidade, mas de alta frequência”, ou seja a grande % de alunos que têm insucesso, ainda não tinha motivado a escola para a procura de estratégias que invertessem os resultados negativos.

Daí que, em França e na Holanda, se tenham passado a desenvolver políticas que conduziram a medidas orientadas para a contextualização, a discriminação positiva, a diferenciação curricular, passando por:

- . apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem
- . grupos de nível com percursos curriculares diversos
- . escolaridade de segunda oportunidade / subsistemas de recuperação
- . currículos específicos alternativos, com reforço de práticas
- . diferenciação de métodos de ensino dentro da aula regular
- . reorganização das dinâmicas da sala de aula

Na base, passou a estar a ideia de ensino de qualidade para todos e de diferenciação (como ponto de partida, e não a de uniformidade de objectivos a atingir no término da escolarização).

Isto implicava ruptura com a escola tradicional, porque obrigava a mudança na cultura organizacional da escola quanto a conteúdos, a tempos, a espaços, a serviço e a formação e especialização de professores.

Passou a tornar-se claro que a escola, face à Diversidade, teria que encontrar uma organização que assentasse na lógica da flexibilidade (Correia, 2003), sustentada num clima de confiança entre a escola e a comunidade, e num sentimento mútuo de pertença.

Nesse sentido, Barroso (2003) propõe que a escola seja percebida segundo 4 referenciais, a ser geridos de modo flexível tendo em conta a diversidade dos actores:

Como serviço local de Estado (salvaguardando os princípios da democraticidade, igualdade, equidade e satisfação de interesses colectivos)

Como organização de profissionais (permitindo a riqueza da relação professor – aluno, face a face, baseada na confiança)

Como serviço público de solidariedade social (garantindo o atendimento adequado aos alunos e famílias, pela articulação com serviços de saúde, segurança e acção social e com a participação e solidariedade da comunidade local)

Como associação local (possibilitando a expressão de interesses dos alunos e famílias através de formas associativas culturais, lúdicas)

Isto só será possível “se a escola se abrir à diversidade dos seus públicos, reconhecer os seus direitos e for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios”.

3. Desenho de um modelo de educação inclusiva

Segundo Mel Ainscow (1997), na Escola Inclusiva, a intervenção já não se orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades da criança, mas antes no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive.

As dificuldades educativas passam a significar, pelas alterações metodológicas e organizacionais que exigem, “um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos”; as medidas educativas especiais passam a abranger todos os contextos relevantes da vida da criança, incluindo as relações entre os actores que os ocupam.

Nesse sentido, Margaret Wang (1997) chama a atenção para o reconhecimento de que se o ensino for de qualidade para todos, algumas características pessoais e de aprendizagem são alteráveis:

- i) as características familiares (expectativas dos pais, envolvimento familiar)
- ii) a cognição e os processos de aprendizagem
- iii) a motivação dos alunos

iiii) os papéis que os alunos desempenham nas suas próprias aprendizagens

Daqui, o interesse pela modificação dos contextos e estratégias educativas, com vista a adaptações eficazes nos currículos e métodos.

Assim, a Inclusão passa a ser entendida como abordagem que desloca a sua acção para a escola enquanto organização, dando ênfase à reestruturação dos contextos.

O conceito “educação inclusiva” respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção.

Miranda Correia (2005) afirma que a educação especial e a inclusão se constituem como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para facilitar aprendizagens, conduzindo à inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

Apelida o modelo inclusivo de “modelo de resposta à diversidade”, o qual aponta a sociedade como responsável pela mudança, atendendo a que a condição problemática da pessoa deve ser considerada, mas também (e principalmente), os ambientes onde ele interage (uma vez que os aspectos sociais podem alimentar sentimentos permanentes de incapacidade, criando ao aluno sucessivas situações de desvantagem).

Todavia, esclarece que importa cruzar este discurso social, com o discurso legislativo e o discurso psico-pedagógico, daí resultando um discurso educacional, com o objectivo primeiro de responder às necessidades específicas de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com NEE, permitindo que, sempre que possível, estes respondam às solicitações do currículo comum, do ano que frequenta.

Baseia a diferenciação e individualização em três parâmetros essenciais:

1 O problema pode ser visto como emergente de factores sociais - pobreza, expectativas família/escola, diferenças culturais;

2 O problema pode ser visto como emergente dos ambientes de aprendizagem do aluno - dispedagogias, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes e/ou da inadequação da legislação;

3 O problema pode ser visto ao nível do aluno, exigindo uma condução educacional individualizada no sentido de se "identificar" e "avaliar" as suas necessidades educativas "especiais", através de observações e avaliações individualizadas.

Defende ainda que o modelo inclusivo tem de organizar-se com 4 componentes:

- . a do conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem;
- . a da planificação apropriada, com base nesse conhecimento;
- . a da intervenção adequada (baseada nas 2 anteriores)
- . a da reavaliação (para adequação da programação).

E advoga que a escola que pretenda seguir o modelo inclusivo tem de contar com pressupostos (Working Forum on Inclusive Schools, 1994):

- . um sentido de comunidade e de responsabilidade,
- . uma liderança crente e eficaz,
- . padrões de qualidade elevados,
- . sentido de colaboração e cooperação (criação de parcerias, inclusive com pais)
- . ambientes de aprendizagem flexíveis,
- . estratégias de aprendizagem baseadas na investigação,
- . novas formas de avaliação,
- . desenvolvimento profissional continuado,

Destes dá destaque:

1 ao Sentido de Comunidade: a filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com um sentido de pertença; a diversidade é, valorizada: há interligação entre os agentes educativos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, os pais se envolvam mais, o executivo partilhe as suas ideias. Daqui, uma comunidade coesa.

Na sala de aula, as atitudes, os valores e as convicções que são inerentes à filosofia inclusiva devem estar presentes, fundamentando as tomadas de decisão e as mudanças de conteúdos, métodos, estratégias, dinâmicas.

2 à Liderança - desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional, para a transformação da escola numa comunidade de aprendizagem, onde educadores, professores, auxiliares educativos e alunos, os pais e quaisquer outros membros da comunidade, se sintam parte de um projecto educacional que promova a inclusão.

Assume a responsabilidade de organizar acções de formação, lutar por apoios, considerar o tempo que é necessário para os educadores e professores poderem planificar para os seus alunos, saber partilhar a liderança na resolução de problemas, através de equipas com a missão de implementar na escola os princípios da inclusão:

i) as equipas de planificação inclusiva (para planear, dinamizar e avaliar o projecto de escola conducente à inclusão pelo desenvolvimento de uma cultura de escola e de sala de aula)

ii) as equipas de colaboração /de resolução de problemas / de apoio educativo (tomar decisões iniciais acerca de como responder às necessidades educativas de um aluno)

iii) as equipas de programação educacional individualizada – EPEI (elaborar a programação individualizada, decidir acerca da permanência do aluno com NEE na sala de aula, à prestação de serviços de educação especial)

3 à Colaboração e Cooperação - a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a criarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. Educadores e professores, passam a intervir mais directamente com os alunos com NEE; o professor de educação especial e o psicólogo devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou os professores; os outros agentes educativos e os pais devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo assim disponibilizado um sistema de apoio que assista o professor e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky e Gartner, 1996). Também a colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é componente fundamental no processo de implementação de um modelo inclusivo:

- . as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa;
- . e envolvidas na tomada de decisões;
- . as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas;
- . e respeitadoras dos seus valores;
- . estabelecendo prioridades;
- . e permitindo tempo para a sua adaptação;
- . a participação dos pais deve ser encorajada pela escola e serviços de apoio.

A escola deve desenvolver a colaboração com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos, no sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais (Hunter, 1999).

4 à Formação - todas as escolas se devem preocupar com a formação do seu pessoal de acordo com os objectivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE permanentes no seu seio, esta formação específica torna-se obrigatória para educadores, professores e auxiliares de acção educativa (necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que os seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papéis devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos).

Urge implementar um modelo de formação contínua, consistente, planificado e seleccionado com base na avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos, e ter lugar, no próprio local onde o professor exerce a sua actividade (formação em contexto real) e/ou em instituições de ensino superior, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários” (Correia, 1994 e 1997).

Por outro lado, “é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação” (Correia, 1994, citado por Correia e cols., 1997, p. 162).

5 aos Apoios educativos - A filosofia inclusiva dá grande importância ao papel dos apoios educativos que irão permitir as programações individualizadas. A ser dados por:

a) assistentes/auxiliares de acção educativa (com o 12º ano ou equivalente) assume as funções de organização de tarefas rotineiras - registo da assiduidade, vigilância nos recreios e autocarros, supervisão de refeições - e também a execução de instruções levando a cabo actividades programadas por educadores ou professores, prestando assistência ao educador/professor da turma, apoiando os alunos como previsto nas programações individualizadas, participando em reuniões de grupo/equipa.

b) professores de apoio, com habilitação própria, e as suas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência (ex: se a área forte do professor for a língua portuguesa, assume a consecução dos objectivos globais e específicos referentes à leitura e à escrita, contidos nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com NEE). Levará o aluno a desenvolver as respectivas competências numa área determinada.

Nota: Distingue-se apoios educativos de serviços e apoios de educação especializados; não se confunde o papel do professor de apoio com o papel do professor de educação especial; os professores de educação especial são técnicos especializados, com funções cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadram na componente educacional dos serviços de educação especial.

.....

6 aos Serviços e apoios de educação especial - os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE. Assim, na equipa interdisciplinar, o docente de educação especial deve saber:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- Estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.

Também, no seu desempenho profissional (trabalho com professores, alunos, outros profissionais), o docente de educação especial deve:

- Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- Trabalhar directamente com aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno).

Os serviços especializados, não se restringem ao docente de educação especial; na maioria dos casos de alunos com NEE, o recurso a outros especialistas é uma constante.

Há ainda outros pressupostos essenciais:

- . Na escola contemporânea, há a possibilidade de se poder recorrer a uma variedade de serviços (psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos) sempre que necessário.
- . Não se considera que o aluno tem um caminho definido a percorrer (ditado pelas exigências curriculares pré-determinadas); serão as capacidades e necessidades dos alunos que vão determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação.
- . As adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador, etc. são algumas das práticas, emergentes da investigação mais recente, cuja aplicação é cada vez mais evidente nas programações educativas individualizadas elaboradas em contextos inclusivos.
- . As soluções não são simples nem optimistas, uma vez que os alunos com NEE só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (caso contrário, a inclusão destes alunos passa a exclusão funcional, onde os programas são inadequados ou indiferentes às suas necessidades).
- . A comunidade educativa deve perceber que a sua atitude face à educação dos alunos com NEE faz toda a diferença, influenciando, positiva ou negativamente, o seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal.
- . Os nossos medos e as nossas inseguranças não devem restringir ou impedir esse desenvolvimento; devemos munir-nos de convicções que permitam dar aos alunos com NEE as oportunidades para se desenvolverem, de acordo com as suas capacidades e necessidades, e, assim, tornarem-se, na medida do possível, em cidadãos autónomos e produtivos.

Assim, na escola inclusiva, qualquer criança tem lugar na escola mais próxima da sua residência, que saberá flexibilizar currículos e métodos, implicar pais e comunidade envolvente.

Por isso vem sendo afirmado agora que é urgente deixar de usar a expressão “ESCOLA INCLUSIVA”, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer apenas “Escola” ou “Escola Contemporânea”, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos nela se desenvolverem até ao seu máximo.

Este é um passo de gigante no caminho para a cidadania, pertença e participação.
Mas há quem entenda que algo mais tem de ser feito.

4 Uma educação intercultural para todos

Para além (e a par) deste modelo organizativo de escola, capaz de envolver o aluno com adequadas diferenciações e individualizações, no sentido de se dissiparem quaisquer barreiras ao seu desenvolvimento salutar, importa olhar as atitudes de qualquer membro de uma comunidade, brotam espontaneamente no espírito de cada um, de acordo com a sua personalidade.

Ora, com o aumento das migrações, qualquer espaço no mundo se tornou diversificado culturalmente; a globalização envolve todos os povos num processo de homogeneização, daí que seja imperioso repensar o papel da sociedade, dos Estados, das instituições educativas e a acção dos educadores, neste contexto social, político e económico mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões de variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com identidade e diversidade.

Urge reinventar uma nova realidade política, económica, social, educativa – ou seja a refundação de uma nova ordem mundial, transformadora, e emancipadora.

Responder a este desafio civilizacional, supõe a construção de intervenções adequadas à diversidade, nomeadamente multicultural, da comunidade que somos (CNE, 2004). Os contributos dados por correntes sucessivas, como o assimilacionismo, o integracionismo, o pluralismo e multiculturalismo, não lograram mudanças de atitude generalizadas.

Então, Roberto Carneiro (200, p. 69-73) alerta para a “indispensabilidade de construir a Paz no espírito dos Homens... pois a pacificação das comunidades não se atingirá se as pessoas não forem amantes da Paz” (...) defendendo que “é tarefa educativa levar as gerações a tomar consciência disso” (...) e que “a formação de personalidades tolerantes é uma chave-mestra no enfrentamento da magna-questão contemporânea dos conflitos entre os povos”.

Lembra que “os preconceitos étnicos, culturais, linguísticos, sociais ou religiosos, levam ainda à rejeição violenta de seres humanos por outros que nisso fazem gala”.

Há uma constatada impreparação da Humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre:

a vizinhança global (que os media impulsionam)
a crise das instituições de socialização tradicional, sobretudo a família
explosão de liberdade pessoal e o neo-liberalismo triunfante
a mobilidade acrescida das culturas e incremento das interfaces de contacto
o enfraquecimento do papel do Estado
a falência dos mecanismos de regulação de primeira geração
os fundamentalismos de origem étnica e religiosa
a miséria, exclusão, desemprego, marginalidade crescentes
sindicatos de crime tentaculares”

Estas modificações afectam por igual todas as culturas e lançam um desafio global à Humanidade fragilizada e vulnerabilizada nas condições do seu funcionamento básico.

Daí que defenda que vencer o monismo cultural é uma prioridade educativa incontornável (...) que urge lançar pilares de uma genuína e duradoura Educação Intercultural para Todos, já que, para se ser capaz de viver no novo oceano de culturas exigem-se competências específicas, isto é, a compreensão horizontal das sociedades multiculturais:

- . se não houver integração, afirma-se a segregação
- . se não houver cooperação, afirma-se a dominação
- . se não houver acolhimento, afirma-se a competição

A Educação para a Tolerância e para a Interdependência implica o desenvolvimento pessoal e um sentimento de estima pela Humanidade, de apreço pela sua aventura colectiva e de valorização das suas diversas culturas, como expressão dos dramas de vida de cada povo.

Então há que reinventar uma Escola com consciência intercultural (ou de personalidade cósmica), passa pela realização da vontade de “descobrir” o outro; cultivar o fascínio perante o “diferente”; compreender que a suma pobreza individual se combate no encontro pleno com os outros.

A Educação Intercultural é alicerce da Educação Cívica que permite aspirar a uma maior harmonia entre os Homens.

As Escolas como agentes de mudança intercultural além de renovarem os conteúdos e os métodos educativos tornam-se cientes de que as culturas que não pensam nas outras, são fonte de totalitarismos, ao invés das culturas que se abrem às outras e cultivam o diálogo intercultural que contribuem para a construção de comunidades de paz e tolerância.

O mesmo autor, reforça ainda o papel dos media porque permitem ver e conhecer outras culturas (os seus horrores e a sua grandeza), em tempo real e em contexto universal, é inultrapassável; os meios de comunicação social veiculam abundante “material didáctico” para a compreensão da dimensão planetária da interculturalidade.

E chama a atenção para o facto de, em geral, haver consenso no plano dos princípios, isto é, no abstracto (por ser o politicamente correcto)... deixando a questão

- porquê tão poucos conceitos operacionais são desenvolvidos para o dia-a-dia da organização escolar?

Isto é, deixa-nos algumas perguntas:

- como operacionalizar nos currículos os objectivos da interculturalidade, em qualquer nível de ensino;

- como organizar os conteúdos programáticos concretos em ordem à interculturalidade, dispendo-os lado a lado com os saberes tradicionalmente oferecidos?

- como dispor os objectivos de tolerância e de solidariedade segundo as etapas de aquisição de conceitos morais?

- como actuar quanto à modificação dos modelos humanos (sobretudo dos agentes de ensino) ?

- como envolver pais e famílias tipicamente monoculturais na descoberta solidária dos valores da interculturalidade?

- como avaliar o mérito dos alunos com justiça, mas também com solidariedade (longe da competição avassaladora)?

- como “explicar” as crises que a toda a hora são desencadeadas (tanto ali no bairro periférico e vizinho como nas grandes nações do poder)?

Desafia-nos a que construamos uma Didáctica da Interculturalidade, a promover seriamente pelas instâncias de formação dos professores, inicial e ao longo da vida.

E a que repensemos a forma de organizar o ensino da História e das Ciências Sociais, de modo a que promovam a formação das consciências, o apreço pela marcha e imparável mudança da humanidade através de um debate ético, e conduzam ao discernimento das razões do percurso histórico das sociedades, a permitir o acesso a uma forma de sabedoria superior assente na ideia de que são os Homens que fazem a História e não o contrário, a levando à consciência do desafio constante vivido pela humanidade que é a apropriação do destino.

Dito de uma forma simplificada, “formar espíritos abertos”.

A educação intercultural, assenta na inclusão de conteúdos étnicos no currículo, valorizando o combate ao racismo (com eliminação de todas as expressões de racismo pessoal e institucional), e oferecendo oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas; tem de articular-se com a educação para a cidadania, através de actividades que visem cinco valores essenciais:

- . a coesão social
- . a aceitação da diversidade cultural
- . a equidade e igualdade de oportunidades
- . a participação crítica na vida democrática
- . a preocupação ecológica.

Os seus principais objectivos serão a promoção:

- . da compreensão e tolerância mútuas, através de um programa pluralista de reforma curricular
- . de uma imagem positiva das minorias e sua auto-estima
- . melhorar as aprendizagens de todos
- . combater atitudes racistas.

A interculturalidade pressupõe a humildade intelectual de se reconhecer que os modelos pedagógicos unitários, portadores de uma culturalidade dominante e opressiva estão ultrapassados.

As mais valias que resultam das sínteses interculturais podem e devem ser propiciadas nos espaços educativos, no seu ideário de promoção humana.

Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sua convivência humana é, porventura, o maior desafio que se coloca, hoje, aos sistemas educativos que assumem activamente a construção de uma história de paz e tolerância, num mundo em que cada vez se afirma como mais forte a explosão de formas de diversidade. Em Portugal, após a Revolução de 1974, por um lado devido à descolonização e imigração dos PALOP, por outro, devido à adesão à Comunidade Europeia e imigração dos países de Leste, e ainda devido ao fenómeno mais geral da globalização, afirmou-se a necessidade premente de políticas de integração de minorias étnicas.

A ACIME (Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas) define “educação intercultural” como sendo toda a formação sistemática que visa desenvolver quer nos grupos maioritários quer minoritários:

- . a compreensão das culturas nas sociedades modernas
- . melhor capacidade de comunicar entre pessoas diferentes
- . atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural
- . maior capacidade de participar na interacção social.

Para formação e esclarecimento dos professores no tocante à educação intercultural, foram criadas instituições em Portugal:

- . APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural
- . Secretariado Entreculturas – Gabinete de Educação e Formação
- . Observatório da Imigração

O Conselho Nacional de Educação (2004), lançou o alerta para o facto de:

“o desafio educativo actual ter deixado de ser o das crianças e jovens em risco para passar a ser o da escola em risco de insucesso, o do sistema educativo em risco de ineficácia e o da sociedade que arrisca a sua coesão social”.

Como os educadores / professores são os agentes de mudança mais bem colocados, pessoalmente entendo que a mudança a nível pessoal do professor, tem também que acontecer:

- . ter ele próprio um espírito aberto a novos conceitos e ideias
- . saber atender às necessidades e características dos alunos
- . saber respeitar interesses e habilidades individuais
- . fomentar a aprendizagem através do trabalho cooperativo
- . e de estratégias de interacção cultural e de resolução cooperativa de problemas
- . ter capacidade de auto-reflexão
- . ter abertura e aceitação do outro, apostar na mudança pessoal

Um professor disponível para a sua própria aprendizagem e em parceria com os colegas, facilita o processo de construção de conhecimento e de valores entre os seus alunos.

Perrenoud (2000), defende que é necessário que o professor saiba:

- . conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (isto é, saiba propor para cada aluno situações de aprendizagem adequadas, criando uma organização do trabalho e dos dispositivos didácticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação óptima (“a educação sob medida” no dizer de Claparède, no início do século XX).
- . desenvolver a cooperação entre alunos e certas formas simples de ensino mútuo
- . que toda a competência individual se constrói ... os dispositivos da pedagogia diferenciada serão sempre concebidos e construídos hic et nunc (poderão seguir-se modelos inspiradores, mas não haverá nunca reprodução integral).

Em resumo, poder-se-á afirmar:

- Jamais o desejo de liberdade individual e vontade de libertar os indivíduos foram afirmados com tanto vigor como hoje. Até aqui o Homem sentia-se subjugado pela Natureza, pela Sociedade e suas pressões.
- O Homem aspira a ser ele próprio num mundo que ele crê ser convidado a construir; a mudança incessante do meio é aceite como condição para que ele possa afirmar a sua pessoa, os seus poderes de exploração, observação e construção (Cró, 1998).
- As inovações a introduzir nos sistemas educativos hão-de dirigir-se para o desenvolvimento de competências cada vez mais amplas e profundas:
 - . de acesso e utilização da informação
 - . capacidade de adaptação face às mudanças sociais
 - . capacidade autónoma de juízo
 - . sentido criador, capacidade de organização
 - . assimilação autónoma e orientada de conhecimentos
 - . desenvolvimento pessoal para o exercício da liberdade

O novo paradigma da Inclusão entronca neste objectivo e desafio; a educação VAI TER DE ATENDER a uma diversidade de formas de aceder aos saberes, mas dando ênfase ao aprender a ser e a estar com outros.

“A construção de uma sociedade global implica a dissolução das fronteiras, as quais deixam de representar a separação, em proveito da comunicação; atingindo a definição de sociedades relacionais, sociedades das redes e dos laços, onde os seus elementos são capazes de uma relação conveniente e solidária com os outros” (Carvalho, 2002).

A resposta ao desafio que nos está colocado tem de passar pela cultura e pela educação, ou seja pela promoção do homem integral, pelo respeito e pela dignidade plena, pela autonomia, liberdade e responsabilidade.

“O que nos cumpre é aceitar, promover e exaltar o Homem em cada homem e em cada cultura” (Patrício, 2002).

Referências Bibliográficas

- Bauer, A.M. e Shea, T.M. (1999). *Inclusion 101: How to teach all learners*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: F.M.L.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2002). A filosofia da inclusão. In L.M. Correia e A.P. Martins (Org.s), *Inclusão: Um guia para educadores e professores* (pp.11-37). Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L.M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva* (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. e Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1,34-56
- Correia, L.M (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1994). A educação da criança com NEE hoje: Formação de professores em educação especial. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(3), 45-53.
- Fuchs, D. e Fuchs, L.S. (2000). Inclusion versus full inclusion. In W.L. Heward (ed.), *Exceptional Children: Na Introduction to Special Education* (6th ed., 72-74). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Heward, W.L. (2003). Ensino e aprendizagem: Dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (109-153). Porto: Porto Editora.
- Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In M. Coutinho, e A. Repp (Eds.), *Inclusion: the integration of students with disabilities* (pp. 135-151). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Kauffman, J.M. (2003). Conferir coerência à educação. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (155-205). Porto: Porto Editora.
- Lieberman, M.L. (2003). Preservar a educação especial...Para aqueles que dela necessitam. In L.M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem A Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (155-205). Porto: Porto Editora.
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1996). Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Controversal issues confronting special education: divergent perspectives* (pp. 3-15). Boston: Allyn and Bacon.
- Lipsky, D.K. e Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: transforming america's classrooms*. Baltimore: Paul Brooks.
- Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support: The management of support staff in mainstream and special schools*. London: David Fulton Publishers.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schaffner, C.B. e Buswell, B.E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In W. Stainback e S. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp49-65). Baltimore: Paul Brooks.
- Serra, H. (2002). *Educação especial, integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.

- Taylor, R.L. (1993). Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures (3rd. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tod, J., Castle, F e Blamires, M. (1998). Implementing effective practice. London: David Fulton Publishers.
- Turnbull, H.R. e Turnbull, A.P. (1998). Free appropriate public education. Denver, CO: Love Publishing Company.

Paralisia cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de actividade com recurso a tecnologias de apoio

Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

CIDTFF¹, Universidade de Aveiro

Departamento de Educação Especial, ESE Paula Frassinetti

mariordferuz@gmail.com

Resumo

Neste artigo, centraremos a nossa atenção na paralisia cerebral, tida como uma incapacidade física, e nas tecnologias de apoio com vista a inclusão dos indivíduos com esta patologia. Partindo duma tentativa de definição deste conceito, procuraremos realizar uma análise conceptual de *paralisia cerebral* neste trabalho, focando ainda a nossa atenção nos seus diferentes tipos, problemas associados e numa apresentação de tecnologias de apoio que serviriam o propósito de intervenção, no sentido de promoção da inclusão na sala de aula e melhoria das condições de vida dum aprendente diagnosticado com esta patologia.

Desta forma, num primeiro momento, focaremos a nossa atenção em aspectos considerados fundamentais, como os conceitos de comunicação e sistemas de comunicação, tendo em conta uma perspectiva de inclusão do aluno com dificuldades de comunicação na sala de aula do Ensino Regular. De seguida, apresentaremos a planificação duma actividade natural em que um aluno com paralisia cerebral conseguirá participar de forma inclusiva, envolvendo-se os seus professores e pares na leitura e exploração do livro “O Grilo Verde” de António Mota, que inclui uma abordagem à diversidade cultural e um convite à interculturalidade. Para isto, recorreremos às seguintes tecnologias de apoio: um computador, um braço articulado, um comutador de pressão, o software *Boardmaker® with Speaking Dynamically Pro* e ainda o hardware *BigMack*.

Palavras-chave

educação, aprendizagem, linguagem visual, comunicação mediada por computador, interculturalidade/ diversidade

Abstract

In this article, we will focus on cerebral palsy understood as a physical disability, and on the use of assistive technology towards the inclusion of individuals with this disease. Based on a trial definition of this concept, we will try to make a conceptual analysis of cerebral palsy in this study, focusing our attention on the different associated types and issues and on the presentation of assistive technologies which would serve the purpose of promoting inclusion in the classroom and improving the living conditions of a learner diagnosed with this pathology.

Thus, initially we will focus our attention on concepts, such as: communication systems, taking into account the perspective of the inclusion of students with communication difficulties in the classroom. Then we will present the plan of a natural activity in which a student with cerebral palsy will participate, engaging his/ her teachers and peers in reading and exploring the story of ‘The Green Cricket’, by Antonio Mota, which includes an approach to cultural diversity and a call for an intercultural approach. In this way, we will use the following assistive technology: a computer, an articulated arm, a pressure switch, Boardmaker ® with Speaking Dynamically Pro and even the BigMack device.

Keywords

education, learning, visual language, communication mediated by computer, intercultural approach/ diversity

¹ Bolseiro de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Resumen

En este artículo, nos centraremos en la parálisis cerebral, entendida como una discapacidad física, y sobre el uso de tecnología de apoyo a la inclusión de personas con esta enfermedad. Sobre la base de una definición de este concepto, vamos a tratar de hacer un análisis conceptual de la parálisis cerebral en este estudio, centrandó nuestra atención en los diferentes tipos de problemas asociados y en la presentación de las tecnologías de asistencia que tendrían el objetivo de promover la inclusión en el aula y mejorar las condiciones de vida de que una persona diagnosticada con esta patología.

Así, inicialmente centraremos nuestra atención en conceptos como sistemas de comunicación, teniendo en cuenta la perspectiva de la inclusión de alumnos con dificultades de comunicación en el aula. A continuación vamos a presentar el plan de una actividad natural en el que un estudiante con parálisis cerebral participarán, con la participación de sus profesores y compañeros en la lectura y el estudio de la historia "El Grillo Verde", de Antonio Mota, que incluye un enfoque de la cultura la diversidad y un llamamiento a la interculturalidad. De esta manera, vamos a utilizar la tecnología de asistencia siguientes: un ordenador, un brazo articulado, un interruptor de presión, Boardmaker ® with Speaking Dynamically Pro e incluso el dispositivo BigMack.

Palabras-clave

educación, aprendizaje, lenguaje visual, comunicación mediada por ordenador, interculturalidad/ diversidad

1 Comunicação, aprendizagem e inclusão

De acordo com Glennen (1998), a comunicação segue o seguinte processo:

"A thought is formed, translated into a sequence of words, and transferred into motor signals to the laryngeal and oral muscles which then move in a coordinated manner to produce speech. For most people, the entire process occurs instantly and without effort."

Tendo em conta o contexto de sala de aula, Delamont (1987:35) define comunicação na sala de aula como: "a relação (...) entre professor e alunos é (...) uma actuação conjunta – uma relação que funciona e que diz respeito à realização de um trabalho. A interacção é entendida como um «dar e receber» diário entre professor e alunos; o processo é de negociação, um processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas."

Também Sinclair & Brazil (1982:13) referem que a comunicação "needs at least two human brains in order to work. At any point in conversation, one brain is making up an utterance and one more is decoding and interpreting it".

De facto, estas definições de comunicação em sala de aula são fundamentais no contexto do processo de ensino-aprendizagem e assumem particular relevância no contexto da Educação Especial, uma vez que só a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) permitirá a comunicação plena em contexto de sala de aula.

A capacidade de comunicar, enquanto forma de intervenção sobre o meio circundante, está presente em todos os contextos da vida do indivíduo, sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Contudo, conforme por vezes constatamos, algumas pessoas manifestam dificuldades em expressar os seus sentimentos, referir os seus desejos, manifestar conhecimentos, etc. Segundo Tetzehner & Martinsen (1993), incapacidades neuro-motoras, cognitivas, sensoriais e ou estruturais, ao nível do aparelho fonador, ou mesmo perturbações do foro emocional, comprometem a comunicação de algumas pessoas.

Neste sentido, tendo em conta o contexto educativo actual, o professor tem que saber facilitar a inclusão de alunos com estes tipos de incapacidade. De facto, neste momento, é solicitado a qualquer professor que dê resposta às necessidades de todos os alunos, uma vez que estes são todos "especiais" na sua preparação para a vida adulta, tida como o processo através do qual os novos membros do grupo adquirem o "direito" de serem seus membros integrais. Esta igualdade de direitos de educação deve representar um bem "estar junto" inclusivo. O processo educacional tem que ultrapassar a perspectiva sobre a vida e a linguagem da maioria, para respeitosa e inclusivamente incluir a perspectiva acerca da vida e as linguagens das minorias efectivas. Neste contexto, todos os alunos devem ser capazes de se sentir bem com o ambiente e os códigos de conduta na escola e, concomitantemente, de experienciar que a sua origem e a sua identidade própria são aceites e respeitadas (cf. Aguado et al, 2002).

2 Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação

Para Ferreira, Ponte & Azevedo (1999:16), a linguagem desempenha um papel importante “no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento, para além de suporte fundamental da interacção social”. Neste sentido, é fundamental proporcionar ao indivíduo com incapacidade algum tipo de sistema aumentativo ou alternativo de comunicação, de forma a não privá-lo desta capacidade.

Estes sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação são um conjunto estruturado de códigos não vocais, que podem ou não necessitar de suporte físico e que mediante procedimentos específicos de instrução, servem para levar a cabo actos de comunicação funcional, espontânea e generalizável por si mesmos, ou em conjunção com códigos vocais, ou apoio parcial aos mesmos (cf. Sarria, Gomez & Tamarit, 1996).

Segundo Ferreira, Ponte & Azevedo (1999), estes sistemas assumem diferentes funções consoante o indivíduo a quem se destinam, uma vez que:

- a) podem ser meios de comunicação temporários, para servir indivíduos que passaram por situações traumáticas ou cirurgias que os impedem por usar a fala de forma temporária;
- b) podem ser meios de comunicação facilitadores que fomentem a capacidade da fala e suporte do desenvolvimento de competências cognitivas;
- c) podem ser sistemas alternativos que permitam aos indivíduos despoletar a comunicação oral, até um momento em que deixam de ser necessários;
- d) podem ser usados meios de comunicação a longo prazo, quando os distúrbios motores justifiquem o seu uso.

Desde a década de 70 que se começaram a ter em conta sistemas de símbolos manuais, que eram sobretudo usados por pessoas com incapacidades auditivas ou com incapacidades motoras e cognitivas (cf. Rosell, Soro-Camats & Basil, 2000). Nos dias que correm, existem dois grandes grupos de sistemas aumentativos e alternativos: os sistemas com ajuda e sistemas sem ajuda (cf. Basil, 1985).

No que diz respeito aos sistemas com ajuda, este tipo de sistemas de comunicação implica o uso dum suporte físico para transmitir uma mensagem. Um lápis ou um computador são claros exemplos de sistemas de comunicação com ajuda.

Segundo Basil (1985), há diferentes categorias de sistemas de comunicação com ajuda:

- a) sistemas de comunicação por imagens, em que se usam fotografias ou desenhos num crescendo de dificuldade;
- b) sistemas de comunicação por objectos, que são geralmente utilizados por pessoas com incapacidade cognitiva;
- c) sistemas de comunicação através de símbolos gráficos, que se baseiam em desenhos com um certo grau de estruturação, acompanhados por texto escrito (como por exemplo, o sistema SPC);
- d) sistemas combinados, agregadores de símbolos gráficos e manuais, como por exemplo o sistema Makaton, que é utilizado por pessoas com problemas cognitivos e que permite a utilização dos canais de comunicação auditivo, visual e tátil;
- e) sistemas com base na escrita, que utilizam símbolos do alfabeto para formar frases ou texto com determinada intenção comunicativa, embora seja muito lento para quem tem limitações motoras;
- f) sistemas de comunicação por linguagem codificada, sendo os exemplos mais claros o Braille e o Morse.

Quanto aos sistemas sem ajuda, estes englobam as formas de comunicação que não necessitam de qualquer tipo de suporte ou ajuda técnica, implicando apenas o uso de partes do corpo, como a cabeça, braços, face, etc., de forma a transmitir uma dada mensagem.

Basil (1985) subdividiu os sistemas sem ajuda nas categorias que se seguem:

- a) gestos, que constituem formas naturais de comunicar como o “adeus” ou dizer que “sim” com a cabeça;
- b) códigos gestuais de foro não linguístico, que se tratam de sistemas gestuais elementares iconográficos ou representativos da realidade, sendo um exemplo claro deste tipo de sistemas o sistema Amer-Ind²;
- c) sistemas gestuais para surdos, como a Língua Gestual Portuguesa;
- d) sistemas gestuais pedagógicos, que podem ser sistemas de comunicação bimodal, em que se utiliza de forma simultânea a fala e símbolos gestuais.

² É um sistema de baseado no sistema universal de comunicação manual dos índios americanos.

Normalmente, os indivíduos com paralisia cerebral apresentam graves problemas de comunicação. Analisemos agora o conceito de paralisia cerebral e quais os problemas de comunicação mais comuns a ela associados.

3 Paralisia cerebral: conceitos, tipos e problemas de comunicação associados

A paralisia cerebral é um distúrbio do controle do músculo e postura que resulta dum mau funcionamento do córtex motor do cérebro (cf. Bleck, 1987). Para Cahuzac (1977:32), a paralisia cerebral é uma desordem permanente mas não imutável da postura e do movimento, que se deve a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e o seu desenvolvimento estejam completos. Neste sentido, o indivíduo portador desta perturbação revela um desvio acentuado do padrão normal de execução dos movimentos voluntários e involuntários.

Podemos, ainda, acrescentar que se trata duma lesão neurológica precoce mas não progressiva que se manifesta ao longo da vida e que se exprime de diversas maneiras (cf. Andrada, 1997:15). Segundo Garcia et al (1999), as manifestações da doença fazem-se sentir em problemas de mobilidade de uma mão ou braço ou até problemas mais graves que não permitem à criança ou jovem segurar a cabeça, realizar movimentos selectivos ao nível dos membros inferiores e superiores, associando-se com frequência a transtornos epilépticos, um atraso cognitivo severo e ainda a uma falta de autonomia e expressão. Entre as principais causas da paralisia cerebral encontramos infecções ou traumatismos pré-natais, perinatais ou pós-natais. A rubéola, o sarampo, a sífilis, a herpes ou a hepatite são as doenças infecto-contagiosas que mais contribuem para casos de paralisia cerebral durante o período de gestação. Por sua vez, a anóxia (falta de oxigénio no cérebro) e hemorragias intercranianas são também frequentemente causas peri-natais. Quanto às causas pós-natais, temos traumatismos cranianos, meningite, convulsões, desnutrição e hidrocefalia.

Existem três tipos de paralisia cerebral. O primeiro tipo que apresentamos é a espasticidade que se verifica quando os músculos apresentam um aumento do tónus, dependendo da velocidade da mobilização. A musculatura das crianças que apresentam este tipo de distúrbio é relativamente mais tensa, contraída e muito difícil de ser movimentada.

A disquinésia é outro tipo de paralisia bastante frequente, sendo uma lesão que resulta no aparecimento de movimentos involuntários, que se verifica quando a criança não consegue controlar. Estes movimentos são normalmente lentos, contorcidos e suaves. A falta de controlo da saliva e as expressões faciais involuntárias são bastante comuns. Este tipo de paralisia pode ainda subdividir-se em outros três tipos:

- a) a atetose, que se verifica quando existem movimentos involuntários, lentos e presentes nas extremidades dos pés e mãos;
- b) a coréia, que se faz sentir com movimentos involuntários um pouco mais rápidos que os anteriores, embora ainda imprevisíveis e irregulares, nos músculos da face e nos dedos dos pés e mãos;
- c) a distonia, que diz respeito a movimentos de contorções do tronco e dos membros.

Quanto ao último tipo de paralisia, a de tipo atáxico, as crianças com este tipo de distúrbio andam de pernas abertas para facilitar a base de sustentação do corpo, de forma a aumentar o equilíbrio, existindo, ao mesmo tempo, uma acentuada falta de coordenação dos movimentos da mão. Verifica-se, normalmente, um lento desenvolvimento das capacidades motoras e linguísticas.

A paralisia cerebral pode ainda ser classificada quanto à sua distribuição topográfica, ou seja, pode ser dividida segundo a seguinte tipologia:

- a) diplegia, quando existe um distúrbio maior nos membros inferiores em relação aos superiores;
- b) hemiplegia, quando apenas um dos lados do corpo é afectado;
- c) tetraplegia, quando existe um maior comprometimento das quatro extremidades superiores e inferiores perto da musculatura do tronco, provocando distúrbios do foro respiratório e dificuldades de expressão.

Puyuelo & Arriba (2000) referem que cerca de 75% dos casos de paralisia cerebral apresentam alterações ao nível do desenvolvimento da linguagem, uma vez que as diversas formas de expressão são baseadas em movimentos coordenados como a mímica, o gesto e a formulação de palavras. “Deficit de audição, perturbações de percepção auditiva, disartria, deficiente coordenação de respiração ou disritmia, disфония (...)” são algumas das perturbações linguísticas normalmente associadas à paralisia cerebral (Andrada & Oliveira, 1979:257).

Por um lado, a linguagem compreensiva é francamente comprometida pela falta de estímulo linguístico e dificuldades auditivas. Por outro lado, de acordo com Gil, González & Ruiz (1997), a linguagem expressiva é também afectada devido às convulsões dos órgãos fonadores. A fala, quando existe, é normalmente lenta, com modificações na voz e com pausas de respiração atípicas.

Segundo Dormans & Pellegrino (1998), há que intervir de forma a melhorar a experiência da criança na participação das suas tarefas na comunidade (cf. WHO, 2001), tendo os terapeutas ocupacionais um papel primordial nas equipas multidisciplinares de apoio às crianças com paralisia cerebral.

Os problemas visuais são também bastante frequentes, nomeadamente o estrabismo ou a descoordenação dos músculos do olho, que podem provocar uma dupla imagem (Gil, González & Ruiz, 1997).

Também a epilepsia é frequentemente associada a este tipo de distúrbio, manifestando-se de diferentes formas, consoante o seu tipo.

Devido às grandes limitações que apresentam, é frequente estas crianças apresentarem dificuldades nos seus esquemas perceptivos, nomeadamente: a lateralidade, o esquema corporal e a estruturação espaço-temporal. Estas crianças apresentam ainda uma alteração ou atraso na aquisição de padrões de conduta social da comunidade de que fazem parte e ainda uma fraca independência social (cf. Garcia et al, 1999). Esta falta de autonomia pessoal leva a que as crianças desenvolvam sentimentos de frustração. Diversos problemas como o controlo da baba, a dificuldade em mastigar e engolir, a falta de controlo dos esfíncteres ou mesmo a incapacidade de deslocação autónoma concorrem para a criação duma baixa auto-estima.

De acordo com Dormans & Pellegrino (1998), os terapeutas ocupacionais são membros vitais no apoio e intervenção a crianças com paralisia cerebral e suas famílias. A sua área de intervenção incide nas disfunções funcionais do corpo e limitações nas actividades de forma a melhorar a experiência da criança na participação das suas tarefas na comunidade (cf. WHO, 2001). Analisemos agora como funciona a intervenção em crianças com paralisia cerebral.

4 Intervenção e paralisia cerebral

Cada criança que é diagnosticada com paralisia cerebral apresenta necessidades individuais e únicas (cf. Case-Smith, 1996). É necessária a realização duma avaliação cuidadosa para que a intervenção vá, de facto, ao encontro das necessidades próprias da criança. Esta avaliação necessita de incluir os aspectos fortes e limitações da criança durante a sua performance funcional das actividades diárias que realiza e nos diferentes contextos em que as exerce.

Como vimos, todos os indivíduos com paralisia cerebral experienciam dificuldades no controlo do movimento e postura (cf. Bax, 1964), no entanto distúrbios linguísticos, cognitivos, visuais e auditivos são também comuns, assim como também a existência de casos de epilepsia.

De acordo com Bleck (1987), as dificuldades motoras destas crianças influenciam o funcionamento diário da criança. Para Case-Smith (1996), há que intervir no sentido de melhorar a performance funcional da criança e melhorar a sua capacidade de interagir com o seu meio social e físico.

Para Gil, González & Ruiz (1997), a lentidão dos movimentos e a falta de coordenação levam a que muitas crianças possuam um ritmo de vida diferente, recebendo conseqüentemente estímulos diferentes dos das outras crianças. O desejo de conhecimento do que as circunda é, por vezes, comprometido pelo sentimento de insegurança transmitido pelos próprios pais, com medo que os filhos se magoem nas actividades do dia-a-dia.

Segundo Russman et al (1997:182), o grande objectivo da intervenção com estas crianças é “to maximise function and minimise the development of secondary problems such as joint contracture, thereby delaying or obviating the need for surgical intervention”. De facto, ao trabalhar com crianças com paralisia cerebral, a independência funcional pode ser conseguida de diversas formas, nomeadamente:

- a** treino de competências sociais;
- b** tecnologias de apoio à melhoria e promoção de competências de auto-ajuda;
- c** adaptações ambientais de forma a facilitar a independência (cf. Ketelaar et al, 2001).

A grande preocupação da intervenção deverá ser que a qualidade de vida das crianças seja sempre melhorada. De acordo com Copley & Kuipers (1998:1), “impaired use of one’s arms and hands (...) can affect the fulfilment of one’s life roles and subsequent quality of life”. É neste sentido que surge o termo “experiência de incapacidade”.

Quando se avalia uma criança com paralisia cerebral, dever-se-á ter em conta uma avaliação da amplitude do movimento, da força dos músculos, das sensações, incluindo uma análise do grau de movimento voluntário (Bleck, 1987). No entanto, torna-se também imperativo avaliar as capacidades funcionais do indivíduo, como por exemplo: comer, ter cuidados de higiene, ir à casa de banho, vestir, etc. Na verdade, os distúrbios motores e sensoriais muitas das vezes não traduzem distúrbios funcionais (cf. Tardieu et al, 1954).

Terminada esta análise conceptual, o nosso artigo incidirá, a partir deste momento, no estudo de um caso de intervenção com uma criança com paralisia cerebral, no qual se recorreu a tecnologias de apoio.

4 Sistemas de comunicação e intervenção em crianças com NEE: exemplo duma planificação centrada em actividades naturais com recurso a tecnologias de apoio

Para Rosell, Soro-Camats & Basil (2000), a escolha dum dado sistema de comunicação pressupõe sempre uma avaliação integrada, tendo em conta diferentes contextos, daquele que usufruirá do mesmo, determinando aquilo que ele consegue fazer e aquilo que precisa para conseguir ir mais além. Depois da implementação, é necessário fazer uma avaliação contínua do uso do sistema por parte do indivíduo.

Há que ter em conta os seguintes factores na escolha e implementação do sistema de comunicação, assim como na intervenção: a) a idade cronológica do indivíduo; b) a sua inclusão na comunidade; c) a funcionalidade do indivíduo; d) os contextos de funcionalidade do sujeito; e) as suas rotinas diárias próprias do indivíduo; f) as interações que estabelece na comunidade; g) as competências necessárias a trabalhar; h) as próprias preferências do indivíduo (cf. Baumgart, Johnson & Helmstetter, 1996). No entanto, o sucesso da intervenção dependerá sempre de todo um conjunto de pessoas: professores, terapeutas, auxiliares, encarregados de educação, etc.

Nos últimos tempos, têm surgido no mercado diversas aplicações tecnológicas destinadas a indivíduos com necessidade educativas especiais. Estas permitem uma melhoria significativa da sua qualidade de vida e da sua participação na comunidade de que fazem parte.

As tecnologias de apoio dizem respeito a todos os recursos que contribuem para facilitar a independência do indivíduo com algum tipo de patologia. As tecnologias de apoio ou “assistive technologies” podem ser “any item, piece of equipment or product system whether acquired commercially off the shelf, modified, or customized that is used to increase or improve functional capabilities of individuals with disabilities” (Cook & Hussey, 1995:5).

No que concerne os indivíduos com paralisia cerebral, verificou-se um grande progresso nas possibilidades de aprendizagem e comunicação (cf. Suárez, Aguilar, Rosell & Basil, 2000). Surgiram, por exemplo, substitutos do rato e teclado, que não eram na maioria dos casos usados por indivíduos com este tipo de distúrbio.

Para crianças com paralisia cerebral, incapazes de falar ou de segurar um lápis para aprender a escrever, é possível adquirir-se diversos sistemas de suporte à comunicação e aprendizagem, que podem ser operados pela criança através dum *touch screen* ou através dum movimento, quando signos de comunicação estiverem a ser varridos de forma automática num dado ecrã. Seleccionando os itens, o indivíduo cria mensagens que o computador transforma, por sua vez, em frases sintetizadas em português, com a voz mais apropriada ao sexo e idade do indivíduo em questão.

Estas tecnologias organizam, desenvolvem e permitem uma comunicação efectiva e, concomitantemente, uma aquisição de competências sociais e académicas. Através destes sistemas e tecnologias podemos promover a verdadeira inclusão social e escolar da criança com paralisia cerebral. Na sala de aula, um professor pode fazer perguntas e ensinar o aluno a ler, escrever e pensar.

Existem ainda teclados de conceitos que são adaptáveis no processo de utilização e permitem que se associem funções a cada célula, que representa um dado conceito. Ao carregar num dado conceito, aparece esse mesmo conceito no monitor. As quadrículas do teclado de conceitos podem também ser alteradas de acordo com as actividades a executar.

Particularmente importantes são também os programas de reconhecimento de voz que permitem controlar o computador através de ordens com a voz e ainda ditar texto, havendo apenas a necessidade de treino de reconhecimento da voz por parte do computador.

É também bastante comum o uso de *switches* ou comutadores, de forma a activar as opções desejadas ou habilitar dados programas. Estes tipos de sistema são destinados sobretudo a pessoas com grandes dificuldades motoras, sendo o sistema de varrimento o método de acesso indirecto mais usado (cf. Martín-Caro & Junoy, 2001). Este tipo de sistema consiste num quadro que surge no ecrã e que é sequencialmente varrido por um cursor acompanhado de luz e/ou som, que percorre todas as opções existentes até chegar à selecção desejada ou permite seleccionar uma fila ou bloco, onde se localiza a opção que se pretende, dando a possibilidade de acelerar a sua escolha.

De acordo com Cook & Hussey (1995), os *switches* ou comutadores podem ser de diferentes tipos, embora os mais usados sejam os de pressão. Qualquer um destes *switches* pode dar acesso a programas de computador ou a emuladores de teclado. Os emuladores de teclado são formados por um dispositivo que se liga ao computador, enquanto periférico, e um software que permite configurar as funções existentes no teclado para o ecrã ou ainda outro dispositivo como o teclado de conceitos (cf. Suárez, Aguillar, Rosell & Basil, 2000). Como já referimos, através do sistema de varrimento activado pelo comutador, é possível que o indivíduo aceda a processadores de texto, folhas de cálculo ou mesmo programas de desenho e vários outros tipos de software didáctico. O produto *Discover Envoy*³ é um bom exemplo, pois permite criar e personalizar quadros de varrimento, alterando a velocidade de execução dos mesmos, entre outras opções. Este produto é constituído por um software de teclado e/ou rato virtual que pode ser usado também com outros periféricos, nomeadamente: ecrãs tácteis, teclados de conceitos e comutadores.

Gostaríamos ainda de ressaltar a importância dos programas de escrita inteligente, pois permitem economizar o número de vezes que temos que pressionar num teclado, antecipando aquilo que se pretende escrever. Permite ainda a sintetização de fala de palavras existentes ou novas.

Posto isto, passemos agora à descrição do aluno com NEE que participará na nossa actividade inclusiva.

1 Descrição do aluno com NEE deste estudo de caso

Para o nosso estudo de caso escolhemos um adolescente de 12 anos, que apresenta uma tetraplegia e uma disartria⁴ grave. Devido a este problema, não consegue utilizar a fala para comunicar, apresentando, contudo, um bom desenvolvimento cognitivo. Encontra-se integrado numa turma do 5º ano duma EB23 do Grande Porto, onde frequenta todas as disciplinas respeitantes ao 5º ano de escolaridade com os seus restantes colegas de turma.

Trata-se dum aluno que nasceu num parto difícil e que, por isso, passou os seus primeiros dias de vida numa incubadora. Nesses mesmos dias, detectaram-se lesões cerebrais com etiologia na anóxia, resultado do nascimento, que provocaram disfunções consideradas graves ao nível motor e linguístico.

O seu comportamento motor é caracterizado por movimentos involuntários em todos os segmentos corporais, não conseguindo assumir determinadas posições, como a posição de sentado, sem ter o devido suporte. É um jovem que é claramente dependente do Outro nas suas actividades do dia-a-dia, como por exemplo nas actividades de alimentação, higiene pessoal e, concomitantemente, locomoção.

2 Descrição geral da actividade e sistemas de comunicação a usar

A actividade inclusiva que aqui apresentamos é uma actividade de leitura e interpretação dum texto, cuja temática se prende com a aceitação da diferença. Através da leitura e interpretação dum excerto do conto “O Grilo Verde” de António Mota, os alunos poderão perceber o encontro com o Outro, como um momento de aceitação das diferenças, de solidariedade, partilha e cooperação.

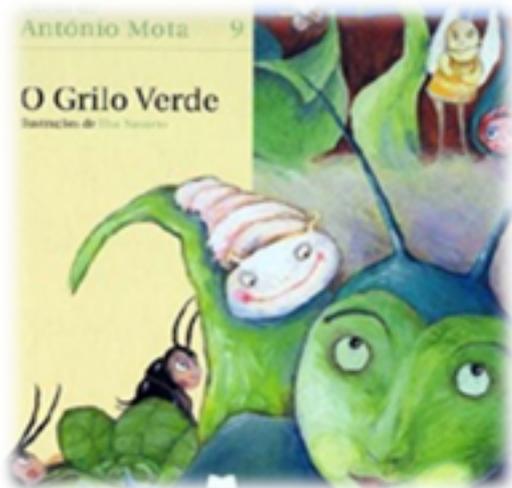


Figura 1
Capa do Livro “O Grilo Verde”

3 Para mais informações é favor consultar o seguinte sítio: <http://www.madentec.com/products/discover-envoy.php>.

4 Segundo Casanova (1992), a disartria pode ser definida como o distúrbio da expressão verbal causado por uma alteração no controle muscular dos mecanismos da fala, compreendendo as disfunções motoras da respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia.

Trata-se duma temática particularmente interessante dado que a turma em questão tem um aluno com paralisia cerebral. Vejamos o excerto do livro que nos propusemos trabalhar:

“Certo dia, apareceu na horta do Tio Manuel Liró um grilo espantoso. Era verde, tão verde como as alfaces repolhudas que cresciam num pequeno canteiro ao cimo da horta. E em dias de sol e noites estreladas, punha-se a assobiar modinhas.

Os grilos que viviam por perto, como não eram verdes nem sabiam assobiar, acharam aquele vizinho esquisito, muito invulgar. Foram contar aos colegas que moravam por aquelas redondezas.

-Verde?!

-E assobia?!... Pode lá ser!

A notícia espalhou-se, andou de toca em toca, voou de lura em lura. Todos os grilos ficaram a saber das afrontas do parceiro que morava na horta do Tio Manuel Liró. Sim, afrontas! Ser-se verde e assobiador não eram coisas de grilo que se fizessem...

Resolveram fazer-lhe uma visita para o convencer a mudar de farda e de música.

Numa tarde de domingo deixaram as luras que tinham nos quintais, campos, bouças e matas. Entraram na horta do Tio Manuel Liró e perguntaram ao companheiro:

-Porque não tens uma cor igual à nossa? Porque não cricrilas?

Então o Grilo Verde respondeu-lhes:

-Se nasci verde, não posso ser preto. E se assobio é porque não sei fazer outra coisa. E vós - perguntou - por que não sois verdes e não sabeis assobiar como eu?

-Porque sempre fomos pretos e só sabemos cricrilar.

-Então - concluiu o Grilo Verde - estamos empatados: se eu sou verde, vós sois pretos; se assobio, vós cricrilais. Para quê tanta preocupação?

-Alto lá! — reagiram os grilos pretos. - Esqueces-te que és o primeiro colega a fazer tamanhos disparates!

-E não será disparate ter cor preta e cricrilar?

-Não venhas com bazófia! Por acaso já pensaste na confusão que vais criar?

-Confusão!? - espantou-se o Grilo Verde. - Eu?!...

-Já pensaste que, se por acaso os homens te vêem, vão logo dizer aos seus amigos que há grilos que não são pretos e grilos que assobiam. Já pensaste nisso? E por tua causa todos os grilos do mundo ficam desacreditados!

-Não vejo mal nisso... Mas disse-me - pediu o Grilo Verde — o que devo fazer?

-Deves mudar de cor e nunca mais, mas nunca, nunca mais assobiar, entendido?” (Mota, 2004)

Enquanto professores acreditamos que “o principal motivo da escola passa pela acção de formar pessoas, construir identidade cultural, desenvolver o sentido de cidadania e cooperação, promover as relações interpessoais, apoiar e estimular o espírito de pesquisa, desenvolver olhares diferentes e visões ampliadas do mundo, entre outras coisas” (Cavalcanti, 2002:71).

De facto, o conto é um campo muito fértil para o treino da alteridade, entendida por Nery (2007) como: “o carácter do que é outro, a diversidade, a diferença. Sim, o antónimo de identidade. É preciso contemplar a diferença em todas as suas nuances. Para isso, busquemos entender que “quando eu nomeio, eu me nomeio” e sem o outro eu não sei quem sou, pois só sou em sociedade. E as sociedades devem ser múltiplas como a vida o é. O diferente é necessário, imprescindível, essencial. Respeitar o outro é querer respeito consigo. Somos todos uns em função do outro”.

É neste sentido que a nossa actividade pretende acima de tudo incluir o aluno com NEE na sala de aula de Língua Portuguesa, de forma a promover o desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos.

Concomitantemente, os alunos terão oportunidade de:

- a) corresponder palavras como “horta”, “parceiro”, “mata” e “toca” a seus sinónimos;
- b) associar sons de animais a conceitos;
- c) assinalar diferenças;
- d) descrever uma situação;
- e) referir soluções.

Sendo especificamente indicado para pessoas com diferentes tipos de deficiência, como a afasia, a apraxia, o autismo ou a paralisia cerebral (cf. Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999), o sistema que usaremos é o SPC (Sistema Pictográfico de Comunicação), de origem americana e desenvolvido por Mayer Johnson no ano de 1981. O aparecimento deste tipo de sistema deveu-se à necessidade de criar um sistema mais fácil de aprender e utilizar que outros sistemas existentes, nomeadamente o BLISS⁵ (cf. Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Os signos deste sistema podem ser usados a preto e branco ou a cores. O primeiro tipo facilita a sua reprodução, já que os signos se caracterizam por desenho simples em preto sobre um fundo branco, como no exemplo que se segue:



Figura 2

Exemplo de Signo SPC para a acção “Comunicar”

Tendo em conta a fase de motivação para a actividade, o professor mostra um *flashcard* com a seguinte imagem:



Figura 3

Flashcard

.....

Faz as seguintes questões: “*Que conseguem ver nesta imagem?*” e “*Qual a sua cor?*”. O professor refere que este grilo se chama Grilo Verde e que os alunos vão agora conhecer a sua história. Com uma capa de comunicação, e com a ajuda duma colega, o aluno com paralisia cerebral poderá escolher o animal em questão, de forma a responder à questão colocada pelo professor:



Figura 4

Signo de comunicação “Grilo”

⁵ O sistema BLISS utiliza símbolos ideográficos, tendo cada grupo sintáctico uma cor específica. Apesar de se aproximar de um sistema linguístico, é menos eficaz para utilizadores que têm graves incapacidades.

Depois, usando o mesmo procedimento, o aluno poderá escolher a cor verde:



Figura 5
Signo de comunicação “Verde”

No que se refere ao passo seguinte, o professor mostra o vídeo-conto “O Grilo Verde”, que apresenta o texto em versão áudio e escrita e algumas imagens alusivas, retiradas do livro original. De seguida, exibe o vídeo-conto uma segunda vez, de forma a que os alunos possam atender a outros detalhes que o primeiro visionamento possa não ter permitido. O aluno usa o seu computador para assistir ao vídeo-conto. Posteriormente, o professor questiona se os alunos gostaram da história do Grilo Verde: “*Gostaram da história?*”. O aluno usa o dispositivo *BigMack*⁶ (ver Figura 6) para responder, usando um comutador de cabeça que está acoplado à sua cadeira de rodas, através de um braço articulatório.



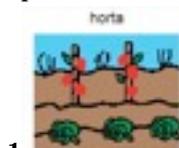
Figura 6
BigMack

Pede aos alunos que estes façam corresponder as seguintes palavras com os seus sinónimos:

- 1 horta
- 2 parceiro
- 3 mata
- 4 agricultor

- a companheiro
- b terreno com legumes
- c pessoa que cuida da terra
- c terreno com árvores e outras plantas

A chave do exercício é escrita no quadro pelo professor e este pede que os alunos corrijam o exercício do seu colega do lado. Ao mesmo tempo, com a ajuda dum colega da turma (tutora), o aluno tem oportunidade de realizar a mesma tarefa, usando para o efeito cartões com símbolos SPC:



1

6 Para mais informações sobre este tipo de hardware, é favor consultar o o seguinte sítio: http://www.donjohnston.com/products/access_solutions/hardware/big_mack/index.html.



Figura 7
Signos de comunicação que fazem parte da história

A colega (tutora) lê as frases referentes aos sinónimos em voz alta, uma a uma. E mostra os símbolos também um a um, tendo cada um deles um número associado. De seguida, lê um dos sinónimos e espera que o aluno seleccione o conceito correcto, usando o seguinte quadro de varrimento numérico do *Boardmaker®® with Speaking Dynamically Pro*⁷:



Figura 8
Quadro de varrimento numérico

⁷ Para mais informações sobre este software de comunicação aumentativa e alternativa, é favor consultar o seguinte sítio: <http://www.mayer-johnson.com/ProdDesc.aspx?SKU=M145>.

Depois da correcção do exercício anterior, o professor refere e pergunta: “Os grilos cricrilam”, “E os outros animais?” e ainda “Querem saber?”. O professor refere que os alunos terão agora oportunidade de escutar sons de diversos animais e de fazer corresponder vocábulos aos respectivos sons da sua voz. Para tal, usa um CD com sons de animais que terá o cuidado de passar duas vezes.

Numa primeira audição, pede que os alunos refiram o animal em questão:

- 1 cão
- 2 gato
- 3 burro
- 4 cavalo
- 5 leão
- 6 rato
- 7 grilo

Numa segunda audição pede que associem os animais às palavras abaixo indicadas que correspondam à sua voz, nomeadamente:

- a) chiar
- b) rugir
- c) relinchar
- d) zurrar
- e) miar
- f) cricrilar
- g) ladrar

Paralelamente, o aluno com paralisia cerebral tem oportunidade de realizar o mesmo tipo de exercício, referindo qual o animal e seleccionando-o através do seguinte quadro de varrimento:

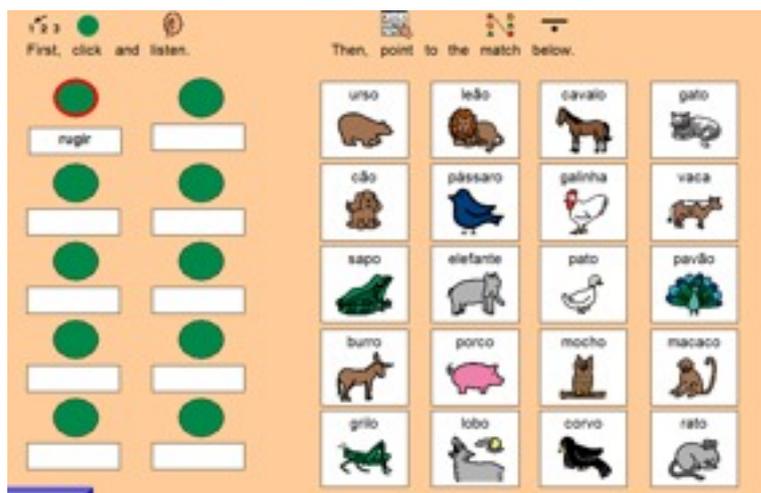


Figura 9
Quadro de varrimento dos animais e respectivos sons

O aluno usa o seguinte quadro de varrimento de forma a que, assim que associe o som (permite escutar o som do animal) ao animal, descubra qual a palavra correspondente ao som da voz do animal:

O aluno consegue auto-corriger o seu trabalho, já que este recebe avaliação imediata (“Tenta de novo!”), gravada pelo próprio professor.

Depois deste passo, o professor escreve as seguintes questões no quadro:

- 1 “Onde se passa a história?”
- 2 Qual é a diferença entre o grilo verde e os outros grilos?
- 3 Se fosses tu, o que farias no lugar do Grilo Verde quando lhe pedem para mudar de cor e nunca mais assobiar?”

Pede que os restantes alunos registem as mesmas no caderno diário e que as resolvam em silêncio.

Tendo em atenção que queremos que o aluno com paralisia cerebral atinja os mesmos objectivos que os seus colegas, criamos as seguintes adaptações às questões colocadas, nomeadamente no que se refere à primeira questão: “Onde se passa a história? Forma uma frase usando as seguintes palavras e símbolos”.

Para responder a esta questão o aluno usa um quadro de escrita do *Boardmaker® with Speaking Dynamically Pro*, escolhendo determinadas palavras e símbolos.



Figura 10
Quadro de varrimento de resposta à questão “Onde se passa a história?”

Quanto à segunda questão, “*Em que é que o Grilo Verde é diferente dos outros grilos?*”, o aluno tem oportunidade de seleccionar as duas opções correctas, uma vez que tem que arrastar dois cartões através da técnica de varrimento.

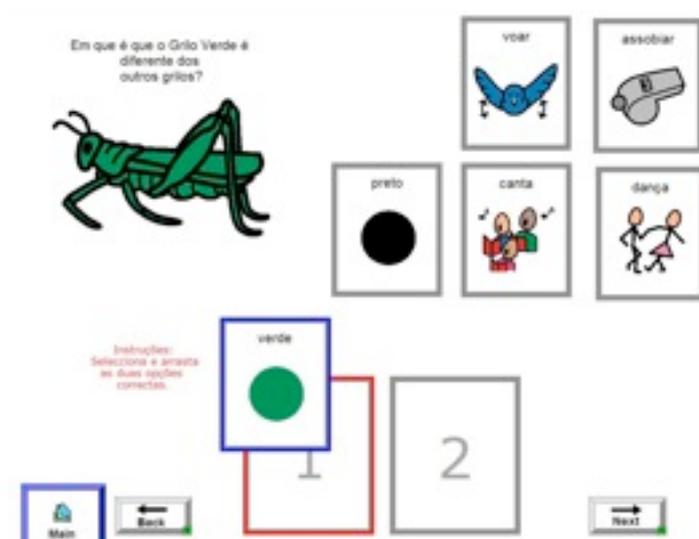


Figura 11
Quadro de varrimento com arrastamento

No que se refere à última questão, “*Se fosses tu, o que farias no lugar do Grilo Verde quando lhe pedem para mudar de cor e nunca mais assobiar?*”, o aluno responde de forma livre. Para isso, optou-se pelo uso do teclado virtual de comunicação QWERTY, através do *Boardmaker® with Speaking Dynamically Pro*. De forma a facilitar a escrita, à medida que o aluno vai seleccionando os caracteres por varrimento, surgem sugestões de palavras do dicionário interno.



Figura 12
Teclado de comunicação QWERTY

A colega de carteira do aluno com dificuldades de comunicação lê as respostas do colega, analisando os exercícios entretanto elaborados e compara-os com os seus.

No final da actividade, o professor expõe alguns trabalhos. Também o aluno com dificuldades de comunicação imprime o seu trabalho, de forma a que colegas, professores e pais vejam o trabalho que efectuou.

Conclusões

Como vimos, a paralisia cerebral é tida como uma desordem permanente, mas não imutável, da postura e do movimento, devido a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos (cf. Rodrigues, 1989). Apesar das outras doenças associadas a este distúrbio, é possível que a criança ou jovem consiga uma melhor qualidade de vida.

É neste contexto que surgem as novas tecnologias que são uma “alternativa imaginativa que hace posible mayor diversidad de experiencias y posibilidades sensoriales frente al abuso que se ha hecho del libro de texto, o del texto escrito en sentido genérico como recursos únicos y válidos para todo tipo de tareas y alumnos” (Sánchez, 2000).

Apresentámos aqui diversos tipos de tecnologias de apoio que podem permitir esta melhoria da qualidade de vida, tendo em causa um aluno com paralisia cerebral de grau severo e com disartria. Neste sentido, propusemos como tecnologias de apoio o computador com software *Boardmaker® with Speaking Dynamically Pro*, um braço articulado e um *switch* de pressão, como ferramentas fundamentais ao seu funcionamento em contexto de sala de aula.

Procurámos propor uma actividade em que uma criança com paralisia cerebral e com dificuldades de comunicação participasse de forma activa, partindo do pressuposto que a inclusão não é um fim em si mesma, mas sim um processo potencialmente gerador de transformação, numa perspectiva de escola de todos e para todos.

Bibliografia

- Aguado, M. et al (2002). *InterGuide*, http://inter.up.pt/docs/guide_portugal.pdf (disponível na Internet em 26 de Janeiro de 2009).
- Andrada, M. (1997). Paralisia cerebral: o estado da arte no diagnóstico e intervenção. *Revista de Medicina Física e Reabilitação*, 5, pp. 15-20.
- Andrada, M.; Oliveira, M. (1970). Perturbações de linguagem nas crianças com paralisia cerebral. *Revista Portuguesa de Deficiência Mental*, 1, pp. 253-264.
- Basil, C. (1985). *Sistemas de Comunicación no vocal para niños con disminuciones físicas*. Madrid: Fundesco.
- Baumgart, D., Johnson, J., & Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bax, M. (1964). Terminology and classification of cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol*, 6. Cambridge: CUP.
- Bleck, E. (1987). *Orthopedic Management in Cerebral Palsy: Clinics in Developmental Medicine*. Cambridge: University Press
- Cahuzac, M. (1977). *L' enfant infirme moteur d' origine cérébrale*. Paris: Masson.
- Calvacanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulus.
- Casanova, J. (1992). *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre: ArtMed.
- Case-Smith, J. (1996). Fine motor outcomes in preschool children who receive occupational therapy services. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50, pp. 52-61.
- Christiansen, C. (1991). Occupational Therapy: Intervention for Life Performance. In C. Christiansen & C. Baum (Eds.), *Occupational Therapy: Overcoming Human Performance Deficits*. Thorofare, NJ: Slack Publishers.
- Cook, A., & Hussey, S. M. (1995). *Assistive technology*. St. Louis, Missouri: Mosby, Inc.
- Copley, J.; Kuipers, K. (1998). *Management of Upper Limb Hypertonicity*. San Antonio, Tex.: Therapy Skill Builders.
- Delamont, S. (1987) *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dormans, J.; Pellegrino, L. (1998). *Caring for Children With Cerebral Palsy: A Team Approach*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Edições do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Garcia, Á.; Uria, C.; Álvarez, M.; Espina, E.; Targa, S.; Gómez, P. (1999). *Niños y niñas con parálisis cerebral: descripción, acción educativa e inserción social*. Madrid: NARCEA.
- Gil, J.; González, G.; Ruiz, M. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 293-315
- Glennen, S. L. (1998). Introduction to Augmentative and Alternative Communication. In S. Glennen & D. DeCoste (eds.), *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. London: Singular Publishing Group, Inc.
- Ketelaar M. et al. (2001). Effects of a functional therapy program on motor abilities of children with cerebral palsy. *Phys Ther* 81: 1535–1545. King G, McDougall, J.; Palisano, R.; Gritzan, J.; Tucker M. (1999) Goal attainment scaling: its use in evaluating pediatric therapy programs. *Phys Occup Ther Ped* 19, pp 31–52.
- Martín-Caro, L.; Junoy, M. (2001). *Sistemas de comunicación e parálisis cerebral*. Madrid: ICCE.
- Mota, A (2005). *O Grilo Verde*. Porto: Gailivro.
- Nery, W. (2007). *O princípio da alteridade*, <http://falandonalata.wordpress.com/2007/10/06/o-principio-da-alteridade/> (disponível na Internet em 29 de Outubro de 2008).
- Puyuelo, M.; Arriba, J. (2000). *Parálisis Cerebral Infantil: Aspectos comunicativos y psicopedagógicos - orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, D. (1989). Paralisia cerebral: As caracterizações nosológicas e topográficas como variáveis de estudo. *Educação especial e reabilitação* 1, pp. 19-23.
- Rosell, C.; Soro-Camats, E.; Basil, C. (2000) *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- Russman, B. et al. (1997). Cerebral palsy: A rational approach to a treatment protocol, and the role of botulinum toxin in treatment. *Muscle Nerve Suppl*. 6, pp. 181-193.
- Sánchez, R. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial. In M. Cebrián & J. Ríos (Eds.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Sarria, E.; Gomez, J.C.; Tamarit, J. (1996). Joint attention and alternative language intervention in autism: Implications of theory for practice, in S. von Tetzchner & M. H. Jensen (Eds.), *Augmentative and alternative communication: European perspective*. London: Whurr, pp. 49-64.
- Sinclair, J.; Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez, M.; Aguilar, À.; Rosell, C.; Basil, C. (2000). Ayudas de alta tecnología para el acceso a la comunicación y la escritura. In C. Basil, E. Soro-Camats & C. Rosell (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- Tardieu, G. et al (1954) A la recherche d'une technique de mesure de la spasticité imprimée avec le périodique. *Revue Neurologique*, pp. 91: 143-4.
- Tetzchner, S.; Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization: WHO Publications.

Perspectiva histórica do ensino da pessoa surda: o Instituto Araújo Porto

Maximina Maria Girão da Cunha Ribeiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

maximina@esepf.pt

Resumo

A temática deste trabalho enquadra-se numa perspectiva histórica de preservação e valorização de uma herança comum, a nível da História da Educação, abordando a memória de uma instituição de ensino que, fundada no Porto, no séc. XIX, se salientou por alguns aspectos do seu pioneirismo, em Portugal, relativamente à educação da pessoa surda. As regras de funcionamento, assim como as características do ensino ministrado nas primeiras décadas da sua existência, serão os principais pontos focados.

Palavras-chave

Século XIX, Pessoa Surda, Atitudes Sociais, Ensino

Abstract

The thematic of this work fits in a historic perspective of preservation and valorization of a common heritage, relating to Education History, remembering the memory of a teaching institution founded in Porto in the nineteenth century that has pointed out for being the pioneer in Portugal, relating to the education of the deaf person. The rules of functioning, as well as the characteristics of this teaching offered in the first decades of its existence, will be the main points to focalize.

Résumé

Le sujet de ce travail se fait dans une perspective historique de préservation et valorisation d'un héritage commun, au niveau de l'Histoire de l'Éducation, en abordant la mémoire d'une institution d'enseignement qui, fondée à Porto, dans le XIX^{ème} siècle, s'est distinguée par le fait d'être pionnier, au Portugal, en ce qui concerne l'éducation de l'individu sourd. Les principaux sujets mis au point, ce seront les règles de fonctionnement, ainsi que les caractéristiques de l'enseignement exercé dans les premières décades de son existence.

Resumen

El tema de este trabajo es parte de una perspectiva histórica de la preservación y el desarrollo de un patrimonio común, en la Historia de la Educación, dirigiéndose a la memoria de una institución educativa que, fundada en Oporto, en el siglo XIX (diecinueve), puso de relieve algunos aspectos de su trabajo pionero en Portugal, para la educación de la persona sorda. Las normas de procedimiento, así como las características de la educación en las primeras décadas de su existencia, será el foco principal.

Introdução

Foi o evoluir das mentalidades, sobretudo a partir do séc. XVIII, com as ideias iluministas a defenderem a tolerância, o humanitarismo, o combate ao atraso cultural das populações, ou o direito à felicidade de todos os Homens que se iniciou, verdadeiramente, o caminho em direcção a um outro olhar sobre a pessoa surda e o começo, ainda que de forma muito ténue, da aceitação da diferença, no sentido de uma orientação educativa para uma futura inserção social. Até essa época, poucos deficientes gozaram deste benefício, pois mesmo quando, generosamente, se tentava a sua recuperação, surgiam barreiras levantadas, muitas vezes, pelos próprios pais que viam nessa solução um entrave à resolução dos seus problemas económicos, dado que a deficiência dos filhos era, a maior parte das vezes, explorada para angariar esmolas e prover às dificuldades económicas de muitas famílias. Exemplo disso é exposto por Freitas Rego às Cortes de 1822, quando diz: "Muitos [surdos] aparecem, todos ouvindo a trombeta, mas os pais dizem que os filhos é que os sustentam e por isso não é conveniente que aprendam." (Santos, 1913: 12)

Durante muito tempo, o tratamento da pessoa surda oscilou entre as funções caritativa e de protecção, mais do que privilegiando a função educativa propriamente dita. Não é de admirar que o Século das Luzes trouxesse, pelo menos por parte dos mais esclarecidos, uma melhor aceitação daqueles que eram diferentes, e uma necessidade de os arrancar ao obscurantismo a que tinham estado sempre votados.

1 Antecedentes da fundação do Instituto Araújo Porto

O Porto só conheceu o ensino destinado a pessoas surdas, na segunda metade do séc. XIX, pela iniciativa do Padre Pedro Aguilar que, depois de se ter dedicado a este tipo de ensino em Lisboa e em Guimarães, dirigiu em 1877, um requerimento à Câmara do Porto, pedindo um subsídio para a criação de uma escola nesta cidade.

Desde 1872, por ocasião da visita à cidade dos Imperadores do Brasil, um anónimo ofereceu 200\$000 reis à Câmara, destinados à fundação de um colégio para “surdos-mudos”*, constituindo-se, desde essa altura, uma comissão destinada a angariar fundos para a criação de uma instituição especializada neste tipo de ensino. A pretensão do P.e Aguilar foi atendida, sendo-lhe concedido um subsídio anual que lhe permitiu abrir no Porto o seu colégio, na Rua de Santa Catarina, em Fevereiro de 1878.

Quando em 1879 este sacerdote faleceu, ficou a direcção da escola a cargo do seu sobrinho, Eliseu de Aguilar que, em 1886, participou à Câmara que deixava o Porto para dirigir em Lisboa uma escola subsidiada pelo município, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos. Ficou, assim, o Porto sem uma escola desta especialidade, embora continuasse firme a intenção de a criar, pois existia ainda o subsídio da Câmara e outros donativos que poderiam destinar-se à abertura de uma instituição de ensino para jovens surdos.

Decorria no Porto, desde 1890, um processo judicial resultante das disposições testamentárias de José Rodrigues d’Araújo Porto, rico brasileiro de torna-viagem que, regressado à sua cidade natal, doou grande parte da sua fortuna à SCMP, com o objectivo de promover o ensino de crianças surdas. Esta doação era contestada por um filho ilegítimo do doador, provocando uma questão judicial que se arrastou de 1888 a 1892, a qual terminou numa transacção vantajosa para a Santa Casa. (AHSCMP, D-Bco 8-39, 1892: 131)

2 A inauguração do ISMAP

O arranque para o funcionamento desta instituição teve lugar durante a gerência da Mesa da SCMP de 1892/93, presidida pelo Provedor, Conde de Samodães, vindo preencher uma enorme lacuna no quadro da instrução pública portuguesa que nunca tinha tido a coragem de proceder a tal empreendimento.

No dia 26 de Fevereiro de 1893, na casa da rua da Paz, legada por um benfeitor da SCMP, teve lugar a inauguração solene do Instituto Araújo Porto, com a presença do Bispo do Porto, D. Américo, conjuntamente com autoridades e outras pessoas consideradas gradas.

Com base em O Comércio do Porto de 28 de Fev. 1893, salientamos a passagem do discurso proferido pelo primeiro Director do Instituto, Joaquim José da Trindade que evidenciou a caridade, o amparo e a protecção dados ao órfão, o sustento e o agasalho oferecidos ao velho inválido e, em contrapartida, frisava o facto de para o surdo ainda não ter chegado “a aurora da vida social”. Teceu ainda algumas considerações sobre o ensino de surdos e os diferentes métodos utilizados, ao longo do tempo e informou, depois, que no Instituto iria ser seguido o método oral puro.

Concluída a cerimónia, foram entregues a todas as pessoas presentes, como ofertas, a letra do Hino do Instituto, uma publicação denominada O Surdo-Mudo, da autoria do professor Miranda Barros, e o relatório elaborado pela comissão iniciadora de uma escola para surdos, no Porto. Seguiu-se, depois, uma visita ao edifício, o que suscitou viva curiosidade por parte de todos os presentes, relativamente às características inovadoras desta obra.

3 Os princípios orientadores do primeiro Regulamento do Instituto (1893)

O primeiro regulamento, Regulamento Provisório, é o documento fundamental que serviu para reger o funcionamento e a organização da vida interna desta instituição, estabelecendo os fins a que se destinava o Instituto: “recolher, alimentar e educar surdos-mudos ou surdas-mudas desde a idade dos seis aos dezoito anos”. Estes princípios eram aplicados a jovens dos dois sexos, segundo as categorias de indigentes e pensionistas, podendo, quer uns, quer outros, frequentar o Instituto em regime de internato ou como externos.

Recolher um educando ultrapassava, muitas vezes, os princípios fundamentais expostos por um documento que impunha uma certa rigidez na aceitação dos que iriam fazer parte de uma comunidade educativa. Muitos alunos foram recebidos, mais pela necessidade de dar resposta aos apelos da família que, confrontada com a presença de crianças perante as quais não tinha soluções aceitáveis, recorria ao Instituto como último reduto da sua esperança de reabilitação. Também a situação de abandono a que muitos dos surdos estavam remetidos, criava problemas na sociedade e levava os mais atentos a procurarem retirá-los da miséria, da mendicidade ou até da própria marginalidade pelo que, algumas admissões foram efectuadas não com a obrigação de ensino, nesse momento, mas sim para que o jovem tivesse agasalho e alimentação. (AHSCMP, Livro de Actas 32, 1893: 107 v.)

São muitos os casos registados em que se aceitavam alunos, cuja condição remetia para uma insusceptibilidade de ensino, segundo as correntes pedagógicas da época. Porém, não havendo outras instituições que acolhessem este tipo de deficiência, transformava-se o Instituto no refúgio de muitos desprotegidos da sorte.

Depois de recolher os educandos, o Instituto tinha obrigação de os alimentar.

A alimentação dos internos, assim como os respectivos horários das refeições que eram o almoço, o jantar e a ceia e, nos meses de Verão, a merenda, estão definidos numa Tabela Alimentar, onde constam as horas a que as refeições teriam lugar e os alimentos que as compunham, conforme o dia fosse de abstinência ou comum, bem como em relação às estações do ano e dias santificados ou de trabalho. Era uma alimentação demasiadamente austera, onde estava ausente, por exemplo, a fruta, os ovos ou o doce. A quantidade de leite era escassa, mas a existência de vinho para os jovens educandos era vulgar às refeições, tal como era hábito no séc. XIX. Sobre este procedimento, escrevia-se na época que a quantidade de vinho em cada refeição, para cada aluno, devia ser proporcional à sua idade e regulada da seguinte maneira: para os mais velhos 16 decilitros e para os mais novos 10 decilitros. (Saraiva, 1892: 503) O regime alimentar do Instituto era constituído por quantidades consideradas razoáveis, mas apresentava deficiências a nível de variedade de alimentos e de ausência de alguns produtos tidos hoje como indispensáveis numa dieta alimentar. Em época de crise económica, fazia-se substituição de géneros, “(...) suspendendo-se a refeição diária de carne que passou a dar-se só aos domingos e quintas-feiras, e a ração de vinho que só se fornece aos domingos.” (AHSCMP, Relatório 1920/21:376)

Educar era outro aspecto fundamental da instituição, pois a inserção na Escola das crianças em geral e, muito especialmente das possuidoras de deficiência que, por via de regra eram marginalizadas, teve o importante papel de contribuir para a liberalização da educação, no momento em que se dava a transferência do papel desempenhado pela família para a instituição-escola. A aprendizagem da vida em sociedade passou a ser encargo da Escola que transmitia, assim, as regras que permitiam viver em comum, encontrando a relação correcta com os outros.

Se educar é ensinar, o ensino no Instituto consistia “em habilitar os educandos a falar e aprender (...)” Mas, aprender implicava a educação e a habituação do aluno “à limpeza, ao trabalho, às práticas da sã moral e da religião, à cortesia e delicadeza para com os superiores, entre si, com os serventes e com as pessoas estranhas.” (AHSCMP, Regulamento Provisório, 1893: Cap. I, Art. 5º)

Com estas normas, o Instituto deve ter contribuído decisivamente para a difusão dos conceitos de higiene e limpeza entre estes alunos, muitos deles provenientes de meios onde deviam estar afastados estes princípios. Pelo Horário Geral do Curso do 1º ano, relativo ao ano lectivo de 1893/94 ficamos a saber que os educandos faziam a sua higiene pessoal de manhã, quando se levantavam, conforme a estação do ano, das 5 às 7 horas da manhã, debaixo da vigilância dos empregados e, também, sob o olhar dos que se encontravam próximos. Cuidavam muito sumariamente da cara e das mãos, ou seja, o que se mostrava do corpo, raramente não mais do que isso, daí que lavar o corpo inteiro não devia fazer parte ainda dos cuidados normais de limpeza. (Prost, 1991: 96) Molhavam o cabelo e penteavam-no, utilizando o “pente de alisar” e o “pente miúdo” para verificar a existência de parasitas. A higiene oral estava também prevista na Tabela do Enxoval dos Alunos Pensionistas, pois a escova de dentes constava da lista de objectos do enxoval destes alunos, assim como a escova de unhas e a tesoura (AHSCMP, Regulamento Provisório, 1897: 25). Ignoramos se os alunos indigentes eram possuidores destes acessórios que lhes permitissem proceder à sua higiene pessoal.

Criar hábitos de trabalho era, ainda, um dos princípios estabelecidos, não só com a finalidade de adaptar os educandos a suprirem as suas necessidades quotidianas, como no sentido de uma futura inserção social. Os internos gratuitos eram obrigados a fazer as suas camas e a limpeza do dormitório, bem como a escovar a sua roupa e engraxar o calçado. Esta exigência marca uma das muitas diferenças entre os internos gratuitos e os pensionistas.

Para lá destas obrigações diárias, a habilitação para um ofício, com a frequência de uma das oficinas em funcionamento no Instituto, constituía a preparação para o mundo do trabalho, podendo os alunos pensionistas ser dispensados do ensino de ofícios, desde que os seus pais ou tutores assim o entendessem. (AHSCMP, Regulamento Provisório, 1893: Cap. IV, Art.º 25º, 32º, 33º)

Relativamente às práticas religiosas, os educandos rezavam de manhã, logo depois de se levantarem, lavarem e prepararem e à noite, antes de se recolherem, (AHSCMP, Regulamento Provisório, 1893: Cap. IV, Art.º 25.º) assim como, após o jantar (servido entre as 12 e as 12.30 horas), devendo dar graças e orar por alma do benemérito fundador e de outros benfeitores que o Instituto tivesse ou viesse a ter.

5 Alunos e alunas

Os alunos admitidos no Instituto escalonavam-se por diferentes categorias que iam dos indigentes aos pensionistas, podendo estes últimos frequentar o Instituto, em regime de internato ou externato. Definir quem era ou não era pobre, apresentando-se “em estado de pobreza” e, por isso, incapaz de ter meios de pagar, assentava em dois critérios fundamentais que pesavam fortemente nas condições de admissibilidade, na classe de gratuitos: os parcos ou inexistentes recursos económicos e o factor de exclusão social. Este último aspecto, normalmente, abrangia crianças que eram propostas para o internato, através de outras instituições que conheciam a situação em que muitos surdos se encontravam, sujeitos à imposição de mendigar para subsistir, ou ao próprio abandono familiar. Também a situação de perigo moral era factor determinante para a sua aceitação no Instituto.

Os pensionistas internos usufruíam de várias regalias dentro do Instituto que os distinguiu dos indigentes. A pensão que pagavam facultava-lhes o direito ao ensino geral do estabelecimento, casa, cama e mesa. Nos anos 20 do séc. XX, passaram a distinguir-se duas classes de internados pensionistas: uma formada por crianças provenientes de famílias com boas possibilidades financeiras e que ficariam sujeitas a um pagamento bastante elevado e outra destinada a crianças cujas famílias fossem “pouco abastadas ou apenas remediadas” e que beneficiariam da possibilidade de admissão no Instituto. (AHSCMP, Relatório 1923/24: 284) Quanto aos pensionistas externos, tinham direito ao mesmo ensino e apenas à refeição do jantar que era tomada conjuntamente com todos os internos.

Tendo em vista o benefício do ensino alargado a um maior número de alunos, em fins de Fevereiro de 1898, criou-se uma classe de alunos externos, no Instituto. Mas, como a frequência destes alunos começou a causar uma certa indisciplina, cedo nasceu a intenção de conseguir o seu internamento. Só em 1924, em consequência da débil situação económica do Instituto, se voltou a criar o regime de externato, ao qual presidiram duas intenções, segundo as palavras do Mesário-Director: “(...) facultar o ensino a crianças de famílias desprovidas de recursos suficientes para o pagamento da pensão de internato e (...) ampliar os recursos do Instituto, sem aumento das pensões dos internados de famílias menos favorecidas pela fortuna”. (AHSCMP, Relatório 1924/25: 220)

Quando em 1893 o Instituto se fundou, lamentava-se já o facto de não se poder alargar o ensino às alunas. Justificava-se, então, que o estabelecimento não estava ainda dotado de material e pessoal adequado para poder receber as meninas. (AHSCMP, Relatório 1892/93: 276) Os anos foram decorrendo e a grande demora no acabamento dos novos anexos do Instituto obrigava a que, em breve, se iniciasse o ensino das alunas surdas, fora do próprio Instituto. Foi decidido alojá-las, provisoriamente, no Recolhimento de Órfãs de Nossa Senhora da Esperança, ficando o seu ensino a cargo de ex-alunas do Recolhimento que, no próprio Instituto, tinham frequentado o Curso Pedagógico.

Embora as alunas surdas e respectivas professoras estivessem sujeitas ao regime interno do Recolhimento, somente em relação ao seu ensino especial estas alunas estavam sob a inspecção e responsabilidade do Director do ISMAP. (AHSCMP, Regulamento para o estabelecimento provisório da secção de surdas-mudas no RONSE, 1897, Art.º 10.º: 29)

Do ensino que lhes era ministrado, além da disciplina específica de Articulação, constavam também os Trabalhos, o Desenho, a Caligrafia e a Ginástica. Mas, vivendo no RONSE, ficavam sujeitas às normas de uma casa de recolhimento de meninas, pelo que imaginamos que, tal como todas as outras internadas, deviam trabalhar no estabelecimento de ensino, “(...) no que à Regente e Mestra parecer, ensinando-lhes a fazer tudo o que pertence a uma perfeita mulher (...) no serviço da casa, fazendo-as ensinar também a varrer, espanar, cozinhar, amassar (...)”. (Ferreira, [s.d.]: 152 a 154)

Pelas observações que colhemos no Livro de Registo de Matrículas, enquanto estas alunas permaneceram no Recolhimento, aprendiam a fazer meia, crochet e pequenos trabalhos de costura. Aquelas que revelassem maior capacidade chegavam até às noções de corte e as consideradas menos dotadas, sendo “reconhecida a sua incompetência para os conhecimentos literários”, procurava-se dar “maior intensidade aos trabalhos manuais (...)”. É, contudo, notória a intenção de dotar todas as alunas com “uma instrução profissional” que lhes permitisse angariar os meios de subsistência quando saíssem do internato.

Quanto aos outros conhecimentos, aprendiam a articulação de palavras, com a aquisição de vocabulário para a formação de frases, quer verbalmente, quer por escrito. Algumas chegavam a dominar as quatro operações, resolvendo problemas simples, mas práticos, com aplicação na vida diária.

Relativamente ao Desenho, as referências reportam-se à aprendizagem de ornato e figura, fazendo algumas delas, “através de quadrículas a cópia de objectos comuns.” (AHSCMP, Livro de Registo de Matrículas dos indigentes do sexo feminino do ISMAP, 1898-1943: 2 a 11)

Só em 27 de Junho de 1904, com a inauguração do novo edifício do ISMAP, se procedeu à transferência das alunas do RONSE para o Instituto, ocupando estas a casa deixada pelos rapazes e mudando estas para o novo edifício. (AHSCMP, Relatório 1903/04: 263) Na sua nova instalação, ficavam completamente separadas dos rapazes, quer no ensino, quer nas refeições e nos recreios.

Apesar de todas as limitações ainda impostas, em finais do séc. XIX, ao ensino feminino em geral, estas alunas surdas, vivendo numa comunidade de ouvintes e, pretendendo-se a sua reabilitação e instrução, parecem-nos verdadeiras pioneiras no quebrar de algumas grilhetas que impediam a mulher de conquistar um lugar na sociedade. O seu ensino representa um passo gigantesco na alfabetização da mulher e no quebrar de barreiras que vedavam o acesso destas deficientes ao denominado mundo dos ditos “normais”.

4 O ensino

4.1 O “método oral” e as principais etapas

Quanto ao ensino propriamente dito, este consistia em todos os aspectos que constituíam o curso de instrução primária obrigatória [na época] e na habilitação para um ofício, conforme a vocação dos alunos e a capacidade que mostrarem (AHSCMP, Regulamento Provisório, 1893: Cap. V, Art.º 32.º), sendo o mesmo dirigido segundo as regras do método pedagógico, denominado “oral puro”. Para avaliar os resultados obtidos, efectuavam-se, de três em três meses, exercícios escolares e, no fim do ano lectivo, havia exame geral.

Considerava-se, à data da fundação do Instituto, como retrógrado o ensino através de sinais, a mímica, pois consagrado através do Congresso de Milão, em 1880, o “método oral” seria privilegiado na época e adoptado, desde o início, no Instituto Araújo Porto.

Defendido, na altura, pelos melhores pedagogos que o consideravam como o mais profícuo, este método era definido como o conjunto cientificamente coordenado de processos que conduziam o surdo à leitura labial e à articulação da palavra. Com este tipo de ensino, pretendia-se o desenvolvimento da linguagem e dos conhecimentos pelo emprego constante das comunicações orais.

No entanto, se este método foi cumprido em todos os seus pormenores nos primeiros tempos, segundo a opinião de especialistas que mais tarde se pronunciaram sobre o mesmo, o método devia ser aligeirado, pois “(...) é laborioso e fatigante para professores e para o aluno, devendo por essa razão simplificar-se, estabelecendo com precisão as suas indicações e contra-indicações.” (Santos, 1913: 68) Nesta árdua tarefa, cabia ao professor o trabalho de “desmutização” que consistia em ensinar a articulação, a leitura labial e a língua materna, seguindo-se, depois, a aprendizagem de outras matérias que contribuiriam para a formação global do aluno.

No chamado período preparatório, o contacto inicial entre professor e aluno, devia revestir-se de uma enorme delicadeza, não só porque a criança havia sido retirada do seio da sua família para ser acolhida num internato com regras de vida rígidas, mas também porque, a maior parte das vezes, ela nada aprendera no seu agregado familiar (quando o tinha), devido à impreparação da maioria das famílias perante este tipo de deficiência e à própria marginalização a que a sociedade se habituara a votá-la. As barreiras que se deparavam ao aluno eram grandes, fazendo surgir, quase sempre, o medo e a rejeição pelos hábitos novos. Estas atitudes de confronto caracterizavam, geralmente, os primeiros contactos da criança que era acolhida nestas instituições, pelo que se tornava necessário um trabalho de aturada sensibilização ao novo meio, à aceitação das regras impostas na comunidade escolar, ao convívio com os companheiros e a um bom relacionamento professor-aluno.

A estas crianças, afastadas das normas mais elementares para poderem viver em comunidade, procurava-se transmitir-lhes hábitos de “um bom porte, asseio, atenção, docilidade, acostumando-as à civilidade e à polidez que constituem a disciplina exterior e formam a primeira preparação intelectual e moral.” (Aragão, 1921: 1) A aprendizagem destes hábitos definia uma etapa importante da integração do aluno na instituição, a par do exame do seu estado físico e intelectual, para que se pudesse avaliar acerca das respectivas características de cada jovem que chegava ao Instituto.

Seguia-se depois, a fase da fonação ou ensaio da emissão da própria voz que não era mais do que provocar a voz o que, com toda a certeza, era uma das situações mais difíceis que se colocava ao professor e ao aluno, representando um enorme esforço de concentração para que o jovem conseguisse coordenar todos os movimentos. Era necessário ensaiar ou fazer emitir a própria voz do surdo, pelo que só com paciência e grande persistência se poderiam alcançar os objectivos desejados: provocar a voz e obter uma boa qualidade da mesma.

A articulação e a leitura nos lábios consistiam no ensino dos sons, exercitando primeiro a emissão das vogais, o que dependia das posições e dos movimentos da língua, dos lábios e dos maxilares. Esses exercícios, feitos em frente de um espelho e prestando toda a atenção aos movimentos, assim como o exercício fundamental da respiração e o emprego do tacto em que o aluno devia sentir com a sua mão a laringe do professor, eram imprescindíveis para se conseguir a modificação do som da voz.

O exercício da leitura nos lábios do professor ia exigir a máxima concentração do aluno. As palavras pronunciadas pelo professor, muitas vezes colhidas a partir da observação de objectos ou de figuras com cenas que lhe eram familiares, proporcionavam uma exercitação continuada que conduziam o aluno até à leitura de sons, sílabas e palavras escritas.

Neste método, a escrita funcionava como meio indispensável para assegurar o alargamento dos conhecimentos ao aluno. Segundo alguns autores, a escrita deveria surgir apenas quando o aluno fosse capaz de compreender a leitura sobre os lábios e pronunciasse correctamente as diversas letras para poder, depois, reproduzi-las pela escrita. (Aragão, 1921: 6.)

A fase mais adiantada do ensino da linguagem, a nomenclatura, consistia na formação de frases muito simples, através do agrupamento de palavras já conhecidas e correspondentes, sempre que fosse possível, às necessidades do educando. (AHSCMP, Programas de Ensino, 1º ano, IV, 2º:7)

Demonstrar ao aluno a utilidade de recorrer ao uso da palavra oral e escrita era um constante apelo a esta aprendizagem, pelo que se começava pela chamada “linguagem das necessidades quotidianas”, (Trindade, 1906: 12) recorrendo-se a todos os temas que despertassem o maior interesse e a curiosidade do aluno e que fossem indispensáveis ao seu dia-a-dia. (Filipe, 1912: 443) Acompanhando toda esta fase do processo, desenvolvia-se o ensino da caligrafia e do desenho elementar, bem como a prática de exercícios manuais e da ginástica, matérias que tinham sequência até ao 4º ano.

Em 1901, um decreto reformador do ministro Hintze Ribeiro legislava sobre o ensino primário, criando exames de 1º e 2º graus. Foi ponto de honra para os professores do Instituto prepararem os alunos, a fim de se apresentarem nestes exames, justificando-se a sua existência pela vantagem da atribuição de um diploma que garantiria a futura inserção na vida activa.

É sabido que os alunos aprendiam a expressar-se pelo método oral, mas não podemos ignorar que a tendência natural era sempre, sobretudo fora das aulas e da vigilância do professor, a de comunicarem por sinais, num código quase secreto para não serem descobertos pelos falantes. Os gestos permitiam-lhes uma comunicação segura, em que todos se encobriam debaixo da mesma cumplicidade. Na realidade, levar o aluno surdo a falar como qualquer indivíduo ouvinte e falante é impor-lhe um princípio que se torna mais cómodo somente para toda a comunidade que usa a língua oral, desprezando um outro tipo de língua, igualmente válida, que é a gestual. O sucesso deste método, ou do seu uso em exclusividade, é hoje repudiado quando se aponta a responsabilidade dos poderes públicos que, após o Congresso de Milão, ficaram rendidos ao oralismo, adoptando-o por razões igualitaristas, integracionistas, linguísticas e até mesmo económicas, as quais, longe de favorecerem a inserção dos surdos, depressa contribuíram para a sua marginalização. (Presneau 1990: 29)

4. 2 O ensino profissional - as oficinas

Desde a fundação do Instituto que se entendeu que aos jovens que passavam pela instituição, para além da componente teórica, era necessário instruí-los numa arte que lhes permitisse, no futuro, angariar os seus próprios meios de subsistência, pois tinha-se já como convicção que era “(...) da maior importância para o futuro dos infelizes surdos-mudos que, devidamente preparados com um ofício, melhor poderão arrostar com as contrariedades da vida.” (AHSCMP, Relatório 1893/94: 403)

Portanto, do ensino constava também a habilitação para um ofício, conforme a vocação e a capacidade que os educandos mostrassem. (AHSCMP, Regulamento, 1893: Cap.V, Art.º 32) Competia ao médico do estabelecimento fazer as prescrições singulares sobre cada um dos alunos, entre as quais se contava a indicação dos ofícios que podiam aprender. (AHSCMP, Regulamento, 1893: Cap. VI, Art.º 55.º, 4.º)

Logo em princípios de Setembro de 1893, numa parte do primitivo edifício, fez-se a instalação provisória das oficinas de sapateiro e alfaiate. Na realidade, a abertura das oficinas representava uma transformação da mentalidade, ao reconhecer-se o direito destas pessoas surdas terem acesso a um tipo de aprendizagem que as poderia levar ao domínio de um ofício, tirando dele proveito para a sua subsistência.

As oficinas eram frequentadas por alunos a partir dos 10 anos, 4 horas por dia, durante os dias úteis da semana. A frequência era obrigatória para todos os que revelassem capacidades que lhes permitissem tirar proveito desta aprendizagem. De fora só ficariam os que fossem dados como inaptos para estas actividades e os pensionistas que poderiam ser dispensados do ensino dos ofícios, desde que os pais ou tutores assim o entendessem.

Na época, o ensino profissional era encarado como forma de “adestrar, desde as primeiras idades, aqueles que, mais tarde, hajam de adoptar um determinado ramo de trabalho”. (Carqueja, 1918:23) Se o trabalho infantil era justificado como uma protecção prestada à criança “contra a preguiça, o vício ou o aborrecimento” (Mialaret e Vial, [s.d.]: 273) não merecendo a condenação, legítima, que é feita nos dias de hoje, sendo mesmo incentivado como forma de, futuramente, conquistar um lugar na sociedade, ascendendo-se a uma condição melhor, o certo é que, com dez anos, dificilmente a criança tem interesses por actividades de adultos, quando gravita ainda em tomo de actividades lúdicas. Difícil seria, portanto, numa fase tão precoce, ter qualquer opção firme em relação a um trabalho que futuramente seria o seu próprio ganha-pão. Mesmo considerando o papel desempenhado pelo médico do Instituto, prescrevendo o ofício que cada um podia aprender, parece-nos que essa determinação não teria em conta uma real vocação que, em indivíduos tão jovens não existiria, por certo, mas teria em vista sobretudo uma possível aptidão física mais acentuada para um ou outro dos ofícios ministrados no Instituto.

No entanto, logo no começo de funcionamento deste ensino técnico se lamentava o pouco tempo que os alunos dispensavam nestes trabalhos, pois, havendo vocação e dedicação por parte de alguns deles em relação a esta aprendizagem, seria importante dar a este ensino uma maior atenção e desenvolvimento. Apesar dos grandes esforços empreendidos no apetrechamento destas oficinas, as muitas carências financeiras e a falta de recursos humanos devidamente preparados concorriam para que este sector apresentasse uma débil estrutura técnica. A quase permanente situação económica difícil pôs algumas vezes em causa a sua continuidade. Contudo, o bom senso foi prevalecendo, encerrando-se apenas as de difícil manutenção alegando-se que “(...) os proventos materiais das oficinas estão longe de ser compensadores do esforço despendido, mas as vantagens educativas da sua existência aconselham a sua manutenção (...)” (AHSCMP, Relatório 1923/24: 284)

A falta de mestres preparados pedagogicamente, as instalações deficientes e o equipamento insuficiente ou desactualizado, foram factores que se traduziram, para muitos alunos, numa situação de imposição (em oposição com a vocação que cada um deveria manifestar) e numa aprendizagem muito rudimentar.

A maior parte dos alunos apenas aprendia as tarefas mais simples em todos os ofícios. Na realidade, são muito raros os casos em que se menciona a execução de “obra nova” na sapataria e alfaiataria, o “corte” na alfaiataria ou na costura, ou a “composição”, na tipografia, como etapas mais avançadas de cada ofício. Talvez o facto se explique por a produção das oficinas ter estado, durante muito tempo, confinada apenas aos artigos consumidos no Instituto (artigos de sapataria e alfaiataria), conhecendo os aprendizes apenas um tipo de obra a executar, o que, sem variedade de fabrico, tornava o trabalho repetitivo e monótono, não oferecendo possibilidades de progredir com peças diferenciadas e de confecção mais exigente.

Pensamos que, apesar do interesse e dos esforços para implementar um verdadeiro ensino profissional, esses objectivos não tiveram a concretização desejada, pelo menos até meados dos anos 30 do séc. XX.

Provavelmente, melhores resultados se conseguiram quando surgiram as oficinas-escolas, cujo objectivo primordial assentava no princípio do ensino-aprendizagem dos educandos, independentemente da produção para obtenção de lucro.

5 A inserção social

A integração dos alunos surdos no mundo do trabalho fez-se, preferencialmente, como resultado do que cada um aprendia nas oficinas.

Apesar de todas as críticas que possam ser tecidas em redor da actividade desenvolvida neste sector e mesmo que poucos tivessem aproveitado de forma apreciável os conhecimentos ministrados, o mérito desta actividade não pode ser desvirtuada se tivermos em conta que lhes ficaria sempre aberto um caminho diferente que os desviaria do mundo da marginalidade, da ociosidade, ou da inferioridade perante os outros cidadãos. Embora falar hoje da integração da pessoa surda suscite uma série de considerações relacionadas com as características de cada indivíduo e as circunstâncias do próprio meio de inserção, das quais virão a resultar a frustração ou a realização pessoal, consideramos apenas o passado e a intenção primordial que se cumpriria, nos casos de sucesso: o objectivo seria promover as condições de participação activa de cada indivíduo surdo, através das “ferramentas” do ofício que aprendera, “primeiro no microcosmo em que se processava a tentativa de integração, em segundo lugar, na sociedade entendida no seu todo.” (Coutinho, 1994: 7) A socialização de cada um seria tanto mais perfeita quanto maior fosse a sua identificação com o mundo circundante e a aceitabilidade daqueles que o rodeavam. (Ascensão, 1967: 11) A sorte não sorriu a todos, mas muitos conseguiram vencer. E esta extraordinária conquista de uma oportunidade no mundo do trabalho foi salientada na imprensa, quando se referia que muitos alunos que concluíram no Instituto a sua instrução estavam empregados no comércio, em oficinas tipográficas, de sapateiro e de alfaiate e que outros, em breve, sairiam habilitados no ofício de marceneiro e carpinteiro, conseguindo facilmente colocação. (O Primeiro de Janeiro, 1909: 11 de Set.)

Conclusão

É importante reconhecermos como, apesar de todas as críticas, a instrução recebida no ISMAP, terá sido útil para a grande maioria daqueles e daquelas que por lá passaram e que conquistaram uma vida melhor e um lugar no mundo do trabalho, permitindo-lhes uma certa integração na sociedade, retirando-os da ignorância e na exclusão social, para passarem a ser vistos com admiração pelas suas qualidades de trabalho.

Várias alusões de especialistas e de jornais da época referiram a instituição como uma das que “a cidade do Porto se orgulha de possuir”, podendo-se “indiscutivelmente, igualar às suas congéneres da França, da Bélgica e da Alemanha, onde se respeita rigorosamente o método mais aperfeiçoado que a pedagogia moderna do ensino de surdos-mudos exige para se lhe dar a palavra e pô-los em condições de se comunicar com a sociedade.” (Primeiro de Janeiro, 1909: 11 de Set.)

Na realidade, algumas preocupações fundamentais marcaram a vida desta instituição, levando-a ao acompanhamento dos princípios educativos seguidos nos países mais avançados na recuperação da pessoa surda. Aqui destacamos os principais aspectos que são testemunho do seu pioneirismo, neste tipo de ensino, em Portugal:

- a formação dos primeiros professores do Instituto, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, para se habilitarem no método de ensino mais seguido na época, o “método oral puro”;
- a criação do primeiro curso de formação de professores, em Portugal, o Curso Pedagógico Normal para o ensino de surdos;
- a construção de um edifício próprio, o primeiro a ser criado de raiz, em Portugal, seguindo modelos estrangeiros e destinado unicamente ao ensino destes deficientes;
- a actualização dos seus docentes através da assinatura de revistas, jornais e livros pedagógicos, recebidos no Instituto, bem como a permuta de correspondência e de publicações especializadas com as mais conceituadas escolas da época, no ensino de surdos, das quais, pela sua grande importância e projecção internacional se destacam, a de Washington, por intermédio de John Hitz e a de Paris, através de Auguste Boyer;
- a aquisição de material de ensino, no estrangeiro, para acompanhamento da evolução desta especialidade;
- a recolha de dados de que resultou a estatística da população surda, realizada em 1896, por iniciativa do primeiro director do ISMAP que, para o efeito, organizou um questionário, enviando-o a todos os administradores dos concelhos, vindo a concluir pela existência aproximada de cerca de 3400 indivíduos surdos de ambos os sexos, dos quais mais de 4 centenas viviam da caridade pública e, da totalidade, somente uns poucos gozavam do direito à instrução.
- a criação de uma secção de ensino de alunas surdas, em 1898, no RONSE, transferidas para as instalações do Instituto, em 1904.
- a realização de exames de 1º e 2º grau de instrução primária, acto que constituiu o primeiro deste género no nosso país”,

Por todos estes aspectos, o Instituto serviria de modelo e ponto de partida para a reformulação do ensino de jovens surdos, na Casa Pia de Lisboa, sendo para o efeito convidado, em 1906, o professor do ISMAP, Nicolau Pereira Pavão de Sousa, encarregado de aí criar um Curso Pedagógico Normal, à imagem do que há alguns anos funcionava no Porto.

A organização do Instituto e o método de ensino seguidos eram considerados modelares pelo Director Geral da Instrução, quando, em 1906, escrevia no Livro dos Visitantes do Instituto: “É consoladora a visita a este prestante estabelecimento de ensino. (...) Deante d’este bello exemplar, reconheço mais uma vez a necessidade de organizar estabelecimentos officiaes para creanças anormaes, desenvolvendo, como é necessario, o ensino dos surdos-mudos.”

É nossa convicção que, apesar de todas as grandes dificuldades sentidas ao longo do tempo nesta instituição, os esforços desenvolvidos tão persistentemente pelos seus docentes, colocavam este estabelecimento de ensino num nível bastante aceitável, no acompanhamento dos métodos de ensino mais actualizados na época, podendo este servir de exemplo à organização de outros semelhantes em Portugal, ou noutros países.

* “Surdos-mudos” - utilizamos esta designação, hoje já desusada e inadequada, sempre que nos referimos a uma realidade do passado.

Siglas

A.H.S.C.M.P. - Arquivo Histórico da Santa Casa da Misericórdia do Porto

I.S.M.A.P. - Instituto de Surdos-Mudos "Araújo Porto"

S.C.M.P. - Santa Casa da Misericórdia do Porto

R.O.N.S.E. - Recolhimento de Órfãs de Nossa Senhora da Esperança

Fontes e Bibliografia

1 Fontes Manuscritas

AHSCMP, Livros de Actas da Mesa da INSMP, vários anos.

AHSCMP, Livros de Relatórios da SCMP, vários anos.

AHSCMP, Livro de Registo de Matrículas dos indigentes do sexo feminino do ISMAP, 1898-1943.

AHSCMP, Livros de Registo das Actas do Conselho Escolar do ISMAP, vários anos.

AHSCMP, Livros de Registo da frequência geral, aproveitamento e comportamento dos alunos, (masculino/feminino) do ISMAP, vários anos.

AHSCMP, Programas de Ensino do ISMAP, 1894.

AHSCMP, Livro de Visitantes do ISMAP

2 Fontes Impressas (publicações da SCMP)

Regulamento Provisório do ISMAP, 1893

Tabella Alimentar, 1893/94

Horário Geral do Curso do 1º Ano, 1893/94

Programas de Ensino do ISMAP, 1894

Tabella do enxoval dos alumnos pensionistas

Regulamento para o estabelecimento provisório da secção de surdas-mudas no RONSE, 1897

3 Jornais

O Comércio do Porto, 28 de Fevereiro de 1893.

Primeiro de Janeiro, 11 de Setembro de 1909

4 Referências Bibliográficas

ARAGÃO, Eva da Glória (1921), Alguns apontamentos sobre o "período preparatório", (trabalho manuscrito de 43 folhas), Dissertação apresentada como trabalho final do Curso Pedagógico Normal do ISMAP.

ASCENSÃO, Carlos Pinto (1967), O surdo em face dos problemas da comunicação e da sociabilização, in A criança surda, n.º 7, Abril, Lisboa, Casa Pia de Lisboa.

CARQUEJA, Bento (1918), O ensino técnico e profissional em Portugal, Porto, Oficinas de O Comércio do Porto.

- COUTINHO, Amândio (1994), Integração, Surdez e Angústia, in Revista Para além do silêncio, n.º 3/4, Ano III, Out., Lisboa, Assoc. Port. de Prof. e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos.
- FERREIRA, J. A. Pinto (s.d.), Recolhimento de Órfãs de Nossa Senhora da Esperança, Porto, Publicações da CMP, Gabinete de História da Cidade, (Documentos e Memórias para a História do Porto - XLII), Imprensa Portuguesa.
- FILIFE, José da Cruz (1918), O ensino dos surdos-mudos pelo método oral, in Anuário da Casa Pia de Lisboa, Lisboa, Casa Pia de Lisboa.
- MILARET Gaston e J. VIAL (s.d.), História Mundial da Educação, Vol. 3, Porto, ed. Rés.
- PRESNEAU, J. R. (1990), La voie de Milan: stratégies oralistes et éducation des sourds au XIX.e siècle, n.º 50, Vanves, Les Cahiers du C.T.N.E.R.H.I., Handicaps et inadaptations.
- PROST, Antoine (1989/91), Fronteiras e espaços do privado, in História da vida privada, Vol. 5, Porto, Edições Afrontamento.
- SANTOS, Ary dos (1913), O ensino dos Surdos-Mudos em Portugal, Lisboa, Tipografia Casa Portuguesa.
- SARAIVA, Evaristo G. (1892), Reforma Escolar - II - (Alimentação), in Revista de Educação e Ensino, Vol. 7, Lisboa, Guillard, Aillaud & C.^a Editores.
- TRINDADE, Joaquim José da (1906), Exercícios de observação e de linguagem conforme as 600 gravuras do album «O Portuguez pela imagem» (tradução e adaptação da obra de Boyer et Pautré), Porto, Oficina Typographica do Instituto de Surdos-Mudos Araújo Porto.

Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula

Susana Sá¹

susanasa@ua.pt

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
da Universidade de Aveiro

Ana Isabel Andrade

aisabel@ua.pt

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
da Universidade de Aveiro

Resumo

Integrar a diversidade e o pluralismo na educação nunca foi uma realidade tão premente como nos dias actuais em que os fluxos migratórios e o fenómeno da globalização exigem a convivência entre formas de ser e estar muito diferentes. Sobre a educação recai a responsabilidade de acolher toda esta diversidade e de preparar os alunos para viver com o Outro de forma harmoniosa e salutar.

Neste quadro, apresentamos alguns projectos de investigação-acção realizados com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a diversidade linguística e cultural, tecendo algumas considerações sobre as potencialidades desta abordagem nos primeiros anos de escolaridade, essencialmente no que diz respeito às temáticas a trabalhar no currículo.

Palavras-chave

diversidade linguística e cultural, educação para o desenvolvimento sustentável, currículo

Abstract

Integrating diversity and pluralism in education has never been such an important reality as it is nowadays in which migration flows and globalisation demand that we build relationships between different ways of being. Education has the responsibility to integrate all this diversity and prepare pupils to live with Otherness in a harmonious way.

Hence, we present some studies carried out with Primary School children about cultural and linguistic diversity and reflect on how this topic can be dealt with in early years of schooling, particularly about the topics to work in the curriculum.

Keywords

linguistic and cultural diversity, education for a sustainable development, curriculum

Introdução

Inserir a diversidade linguística e cultural nas práticas curriculares parece ser, cada vez mais, um caminho a percorrer e para tal concorrem dois motivos fundamentais: por um lado, a crescente mobilidade humana; por outro, a necessidade de preparação para uma comunicação global, preocupação inscrita nas recomendações do Conselho da Europa apostando-se na promoção do plurilinguismo como valor e como competência (Conselho da Europa, 2001; Beacco & Byram, 2003).

Acredita-se, nesta linha, que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural. Assim, o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização, do contacto entre culturas (Conselho da Europa, 2001).

¹ Bolseira de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (ref.^a SFRH/BD/27943/2006)

Reportando-nos às palavras de Ferrão-Tavares “Aprender uma língua estrangeira é fazer uma viagem ao estrangeiro. Viajamos para um destino que escolhemos, encontramos alguns obstáculos, avançamos, perdemo-nos, encontramos locais que não estavam no itinerário traçado, outros motivos de interesse...” (2002).

Assim, propomo-nos, neste texto, numa primeira parte, apresentar algumas recomendações para uma educação para a diversidade linguística e cultural, reflectindo sobre um currículo, do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que atenda e promova a diversidade. Numa segunda parte pretendemos fazer uma “viagem” através de alguns projectos de sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) desenvolvidos nos primeiros anos de escolaridade que nos permitem compreender melhor como se pode promover a diversidade e quais as potencialidades que daí advém.

A diversidade linguística e cultural que caracteriza, cada vez mais, as nossas escolas deve e pode ser vista como uma riqueza, que encerra uma viagem sobre o mundo e sobre o Outro, representando diferentes modos de agir, de representar, de comunicar e de ser. É a partir desta convicção e sobre ela que damos início à nossa viagem pelas práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade a partir da sala de aula.

1 Um currículo para a diversidade

A diversidade dos públicos escolares a nível linguístico, cultural, social, entre outras, aponta para a necessidade de um currículo multicultural que seja humanista e que apele para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Assim, percebe-se, hoje, como necessário, organizar o currículo no sentido de uma pedagogia diferenciada já que a igualdade de oportunidades não pode ser obtida com um currículo homogéneo. Mas o que se entende por um currículo para a diversidade?

De uma forma simplista, podemos dizer que um currículo que atende e valoriza a diversidade deve ser um currículo que se focalize, entre outros, nas línguas e culturas das crianças presentes na turma (cf. Abdallah-Pretceille, 2006). Neste quadro pretende-se que as crianças tomem consciência dos seus próprios valores e dos valores dos outros, aprendam a apreciar a(s) cultura(s) dos outros, desconstruindo estereótipos e diminuindo a discriminação a que, tantas vezes, as crianças são sujeitas nas escolas. Por outras palavras, podemos dizer que, num currículo organizado na e para a diversidade, se procura que as crianças desenvolvam atitudes de abertura e de respeito, vontade de conhecer o Outro e de participar em intercâmbios linguísticos e culturais, preparando-se para virem a ser cidadãos comprometidos em aprender a viver juntos (cf. Delors, 1996). Só desta forma, a educação pode contribuir para uma cultura da inter-relação e, conseqüentemente, da paz, como grande valor.

Assim, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural deverá ser também uma preocupação no 1º CEB, procurando: por um lado, desenvolver nos sujeitos a disponibilidade e a capacidade de contacto com outros indivíduos linguística e culturalmente diversos; e, por outro, promover no sujeito, a partir da relação com a diversidade, a tomada de consciência crítica de si mesmo e dos outros (Coste, Moore & Zarate, 1998; veja-se ainda o trabalho realizado pelo Lale²).

Alguns estudos apontam para a necessidade da escola transportar para os alunos preocupações e conhecimentos acerca da relação entre a diversidade linguística e a diversidade biológica no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável (Gadotti, 2000; Maffi, 2001; Zaragoza, 2001). Veja-se neste âmbito o trabalho desenvolvido, entre nós, por Sá (2007) e Sá & Andrade (2008a) que problematizam esta questão a partir de um projecto de sensibilização à diversidade linguística e cultural no âmbito de um desenvolvimento sustentável, implicando uma organização flexível e dinâmica do currículo. Um currículo que valorize a diversidade (nas suas variadas formas) deverá ser guiado pela lógica de interdisciplinaridade promovendo a educação para a cidadania num mundo que se quer mais sustentável. A escola deve tornar-se não só um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes provenientes de culturas diversas, mas também um espaço onde se reflecta e se alerte para a necessidade de articular as diferentes formas de diversidade (Sá & Andrade, 2008b).

² O LALE, Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, é uma estrutura de investigação e formação da Universidade de Aveiro criada em Outubro de 1999, financiada pelo CIDTFF e que procura intervir ao nível da educação em línguas.

Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável, é partir do pressuposto que respeitar e conhecer os Outros e o Ambiente numa lógica de correlação e interdependência, é eleger o tratamento da diversidade como um pilar para a construção de um futuro. Lembremos que ensinar qualquer disciplina é um acto linguístico, não apenas porque todas as disciplinas são, em sentido próprio, linguagens, mas também porque a linguagem é a própria matéria da educação, “Todo/a professor/a é assim um/a profissional da linguagem” (Carvalho, 2000: 7). Ao considerar a linguagem como um elemento essencial ao desenvolvimento humano torna-se necessário que todo o processo de ensino/aprendizagem proporcione situações para o seu uso frequente pois ele é também um elemento estruturador dos esquemas cognitivos do aprendente (Carvalho, 2000). Acreditamos que é pela e através da linguagem, pelas diferentes linguagens, que o indivíduo assume o seu papel activo e crítico enquanto cidadão do mundo. Só através da linguagem ele tem conhecimento do mundo, dos seus problemas, das desigualdades, dos problemas ambientais, sociais económicos e políticos. Só através dela pode formar uma opinião crítica e consciente sobre a situação de emergência do mundo actual e só através dela pode intervir conscientemente na sociedade de forma a torná-la mais justa e sustentável sob o ponto de vista social, cultural, ambiental e económico (UNESCO, 2004). Foi acreditando que é necessário que os alunos sejam preparados para agir pela e na linguagem e em e para diferentes linguagens, numa educação capaz de preparar os alunos para conviver de forma salutar com o Outro e com o Planeta, que se desenvolveram os projectos de sensibilização à diversidade linguística e cultural que passamos a apresentar.

2 Projectos de sensibilização à diversidade linguística e cultural: a voz dos alunos

Como anteriormente referimos, os projectos que apresentamos foram realizados por alunos da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo no seu ano de estágio. É de salientar que a maioria destes alunos frequentaram, no 3º ano do curso, a disciplina semestral de opção “Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras”, onde reflectiram sobre a importância de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e construíram alguns recursos didácticos para implementar esta metodologia nos primeiros anos de escolaridade.

O trabalho desenvolvido no ano de Prática Pedagógica desenvolveu-se sob a forma de investigação-acção e resultou na elaboração de uma monografia que inclui suportes didácticos de sensibilização à diversidade linguística e cultural (confrontar corpus analisado).³ Os projectos desenvolvidos tentaram promover uma articulação entre as diferentes áreas curriculares do 1º CEB, disciplinares e não-disciplinares, procurando fomentar a interdisciplinaridade. A sua construção baseou-se na promoção do desenvolvimento de competências gerais, entre elas a competência comunicativa, a competência plurilingue, a competência intercultural, a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem, conforme são apresentadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). Tendo como intenção o desenvolvimento destas grandes competências, foram definidos objectivos mais específicos, tais como:

- valorizar a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje;
- desenvolver um espírito crítico e aberto em relação aos outros povos, línguas e culturas;
- valorizar as crianças alófonas, promovendo a sua integração;
- desenvolver a reflexão sobre a linguagem verbal, levando à compreensão dos fenómenos de contacto de línguas;
- desenvolver conhecimentos sobre problemas ambientais e ecossistemas ameaçados no Planeta.

As actividades promovidas foram várias, de entre as quais, salientamos a audição de histórias, canções e palavras em diferentes línguas, a observação e identificação de enunciados escritos em diferentes línguas, a exploração de jogos de tabuleiro, a realização de trabalhos de pesquisa em grupo, a realização de fichas de trabalho individuais, a visualização e discussão de PowerPoints e dramatizações.

Nestes projectos, privilegiou-se um trabalho diversificado com línguas em vias de extinção e com línguas minoritárias, na ideia de que o contacto com todas as línguas permite que os alunos se descentralizem da sua língua materna e do inglês (língua a que são naturalmente expostos por diversos meios) e reconheçam a riqueza que existe em conhecer outras línguas mais ou menos distantes da sua língua materna.

³ Veja-se também a publicação ANDRADE, A. & MARTINS, F. (coord.). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos primeiros Anos de Escolaridade*. Cadernos do LALE. Série propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro, onde são apresentados (em suporte papel e digital) materiais de sensibilização à diversidade linguística e cultural para os primeiros anos de escolaridade.

Para a recolha de dados os instrumentos privilegiados foram os questionários, as entrevistas e a observação directa das diferentes sessões através da sua videogravação. A análise de dados aqui apresentada foi essencialmente uma análise de conteúdo de entrevistas, questionários e fichas de trabalho passadas aos alunos questionários

Os projectos desenvolvidos organizaram-se em torno de quatro grandes temáticas: emigração e integração; histórias das línguas; diversidade linguística e cultural; e desenvolvimento sustentável.

2.1 Emigração e integração

De acordo com o PNUD, 1 em cada 35 habitantes da Terra é um migrante internacional, chegando a ser 1 em cada 12 habitantes dos países desenvolvidos (2004). Em Portugal, de acordo com os dados revelados pelo ACIDI, em 2007, o número de imigrantes legais representava cerca de 4.1% da população portuguesa, num total de 435.736 pessoas (<http://www.acime.gov.pt>).

Estes dados alertam-nos para o facto de que, num mundo tão diversificado social, linguística e culturalmente, é necessário não só preservar e valorizar a diversidade, como adoptar uma atitude de (inter) compreensão, num clima de partilha e de respeito pelo Outro.

Acreditamos que a SDLC se pode constituir como um meio de desenvolver, nas crianças, a capacidade de valorização de contactos com outras línguas, povos e culturas, na construção de um caminho de abertura, de tolerância e de celebração perante a diferença.

A globalização e a migração são factores que justificam a importância da sensibilização às línguas e às culturas nos primeiros anos de escolaridade, dada a oportunidade que abre de os alunos se consciencializarem da diversidade linguística e cultural e de (re)conhecerem a importância da(s) sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s) e da(s) língua(s) e cultura(s) do Outro (Martins, 2008).

Os projectos, que tiveram como premissa a valorização de outras línguas e culturas, permitiram que os alunos reconhecessem a necessidade de valorização das línguas e culturas diferentes, no desenvolvimento de atitudes de respeito e de curiosidade em relação à diversidade, tal como é visível nos testemunhos das crianças: “Nós já vamos ver a diversidade de línguas e culturas com muito respeito.” (4º ano); “Devemos respeitar as outras pessoas por serem diferentes.” (4º ano); “É importante conhecer outras culturas porque é importante conhecer as tradições de outros países.” (4º ano); “Para conhecer uma nova comunidade, novos modos de vida, outra língua.” (3º ano); “Podemos ser amigos de meninos de outras línguas” (1º ano).

2.2 Histórias das línguas

Se é verdade que a linguagem (oral e escrita) é um produto da evolução da espécie humana, não é menos verdade que é também factor e motor do seu desenvolvimento. Através dela expressamos a nossa identidade, cooperamos, trocamos experiências, representamos simbolicamente o real, transferimos a informação de e para outros tempos e lugares, “A linguagem é, portanto, um meio de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo, ao mesmo tempo reclamamos direitos” (Sim-Sim, 1998: 30).

O desenvolvimento das sociedades tem evidenciado uma necessidade cada vez maior de o Homem se constituir como um verdadeiro e perfeito comunicador. De facto, o Homem não pode ignorar o poder económico e social que o domínio da linguagem lhe dá e não pode deixar de investir no desenvolvimento desse domínio, apostando num incremento da literacia dos sujeitos. Desta forma, importa preparar os alunos para o livre exercício da cidadania de tal forma que sejam capazes de lidar com os actuais contextos vivenciais, permitindo-lhes gerir o seu presente e projectar o seu futuro como cidadãos realizados e conscientes (Banks, 2004), o que apenas podem fazer pela participação nas mais variadas situações de comunicação.

Acreditamos, por isso, que a sensibilização para a diversidade linguística e cultural promove, desde cedo, nos alunos, o desenvolvimento de competências de reflexão, de questionamento e de interpretação dos problemas sociais, económicos e ambientais, na e através da linguagem.

Partilhando esta linha de pensamento, Deborah Cameron afirma que no cerne da educação deveriam estar questões sobre a linguagem., “Ser educado/a na nossa sociedade, e talvez, em todas as sociedades, é ter acesso aos recursos linguísticos de uma cultura: é sentir-se à vontade com eles, é ter consciência do seu potencial, é, num certo sentido, controlá-los para os fins que a própria pessoa escolher. Uma educação que não reflecta sobre a linguagem e sobre a nossa relação com ela, dificilmente merecerá o nome de educação” (tradução nossa, 1989).

Os projectos de SDLC desenvolvidos tentaram proporcionar aos alunos o desenvolvimento da linguagem. Através do contacto com diversas línguas, com os processos de comparação e de transferência entre línguas (língua materna e línguas estrangeiras) os alunos compreenderam melhor a organização das línguas, a sua diversidade e a sua importância como se pode ver nos seguintes excertos: “Somos falantes Romanófonos porque conseguimos traduzir os textos das línguas Francês, Italiano, Romeno e Espanhol porque são da mesma família” (4º ano); “Há muitas pessoas que não escrevem da mesma maneira que nós” (1º ano); “Aprendi que as línguas são diferentes da minha, mas que todas servem para comunicarmos uns com os outros” (1º ano).

2.3 A diversidade linguística e cultural: funções, estatutos e características das línguas

A razão de acreditarmos no poder da diversidade linguística é que, através dela, a criança pode cultivar-se e reconstruir-se, na interacção com outras formas de ver o Mundo.

É necessário, então, despertar a curiosidade da criança face a essa mesma diversidade, valorizando a riqueza dos contactos com as outras línguas, povos e culturas, motivando para a aprendizagem das línguas em geral e para a aceitação do outro. Importa, nesta linha, ter em mente que o contacto entre falantes com línguas diversas é vantajoso para o reconhecimento da identidade linguística de cada um e para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (PNUD, 2004).

Julga-se, desta forma, que o trabalho com a diversidade consciencializa os alunos para o facto de as diferentes línguas assumirem estatutos distintos devido a uma série de condicionantes sociais e culturais que o determinam. Lembremos que a desigualdade entre as línguas resulta, também, da ideia incorrecta de que existem línguas melhores, mais úteis e mais desenvolvidas que outras, ideia que se associa ao desenvolvimento das sociedades, do ponto de vista económico, social e político (Cabrera, 2004). Deste modo, interessa que os alunos reconheçam que, independentemente das funções que as línguas cumprem no desenvolvimento e na vida dos sujeitos, dos seus estatutos, a valorização do contacto com diferentes línguas e culturas é imprescindível na construção de cada um e de sociedades mais respeitadoras.

A aprendizagem linguística enriquece culturalmente, pelo desenvolvimento da literacia de base e das capacidades de comunicação e proporciona uma maior criatividade dos indivíduos, representando vantagens a nível político e económico. Assim, a introdução das línguas no currículo escolar tem implicações nas aprendizagens das restantes áreas do conhecimento (Gaonac’h, 2002). Ou seja, a SDLC deve ser tida como mais um instrumento de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento global e harmonioso da criança.

De acordo com Candelier, a SDLC procura ter efeitos positivos em três grandes dimensões, as quais, no nosso entender, se devem constituir como a base de uma educação para a diversidade:

A o nível das representações e atitudes face às línguas;

B o nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva (observação e raciocínio);

C o nível do desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas) (2000).

Sintetizando, podemos dizer que a SDL contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas (Ferrão-Tavares et al, 1996; Strecht-Ribeiro, 2002; Martins, 2008). Neste sentido, a diversidade linguística e cultural pode contribuir para a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores, na assunção plena de que uma língua é um espaço potencial da expressão do EU. De acordo com Alarcão, é um direito de cidadania os indivíduos terem acesso a mais línguas do que a nativa e, deste modo, poderem agir em contextos comunicacionais alargados, “Como igualdade começa a ser aceite que cada pessoa possa exprimir-se na sua própria língua, ou naquela ou naquelas que melhor domina, aceitando-se o princípio da comunicação plurilingue coadjuvado pela vontade de intercompreensão” (2001: 54). As línguas e as culturas têm de ser vistas como novas formas de literacia decorrentes da vivência em sociedades cada vez mais diversificadas linguística e culturalmente.

Acreditamos, neste quadro, que acções de sensibilização à diversidade promovem a formação de cidadãos mais activos, despertos para a diversidade e respeitadores da diferença. Como se pode observar, nos testemunhos dos alunos abaixo apresentados, estes desenvolveram a sua cultura linguística (adquirindo alguns conhecimentos sobre as línguas) e reconheceram a importância do contacto de línguas no âmbito da comunicação alargada: “Fiquei a saber que a língua oficial de Marrocos é o árabe e que há línguas que se falam mas não se escrevem que são o Berbere e o Marroquino.” (3º ano); “ (...) e as línguas são importantes porque para quando fores a países para saberes falar com as pessoas desses lugares. Agora já sabes mais línguas e podes conhecer ainda mais pessoas” (3º ano).

2.4 Desenvolvimento sustentável

Em 2002, reconhecendo que o desenvolvimento sustentável é uma urgente necessidade social e ecológica e que a educação é, para tal, indispensável, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a abertura da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos anos de 2005-2014 e designou a UNESCO como a principal agência para sua promoção.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é vista como um processo de "aprender para mudar", uma aprendizagem sobre como tomar decisões que considerem o futuro da economia, da ecologia e da igualdade de todas as comunidades a longo prazo (Tilbury & Podger, 2004). Segundo a UNESCO, a diversidade de ideias, existente através das diferentes línguas, é tão necessária como a diversidade de espécies e de ecossistemas para a sobrevivência da humanidade e da vida no nosso planeta (in PNUD, 2004).

Desta forma, vários foram os projectos que, a partir de uma educação para o desenvolvimento sustentável, promoveram o trabalho com a diversidade linguística, cultural e biológica, fomentando nos alunos uma consciência sobre a perda da diversidade na terra e sobre os problemas ambientais, como se pode ver nos seguintes testemunhos dos alunos do 1º CEB que participaram nestes projectos: "Temos que proteger as línguas para não desaparecerem e para os animais e plantas igual, porque podem entrar em vias de extinção e desaparecerem." (3º ano); "Afim! O mundo parece tão grande e é tão pequenino!" (1º ano) Apesar dos projectos desenvolvidos terem sido experiências exploratórias e de os dados deles decorrentes não terem sido analisados em profundidade (dado o contexto em que foram desenvolvidos), as vozes das crianças incentivam-nos a desenvolver no currículo do 1º CEB práticas integradas e integradoras de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Considerações finais

Após a apresentação dos diferentes projectos desenvolvidos e da análise dos testemunhos dos alunos sobre as potencialidades da sensibilização à diversidade linguística e cultural, partilhamos da opinião das professoras quando afirmam que "consideramos que a sensibilização à diversidade linguística não deve ser um elemento subsidiário do currículo principal do 1º Ciclo..." (Piedade, Agostinho & Cunha, 2007: 133). Estes projectos demonstraram claramente como se podem fazer articulações firmes, inovadoras e criativas entre a SDLC e as restantes áreas do currículo do 1º CEB.

Utilizando as palavras de Ferrão-Tavares "as línguas fornecem instrumentos para o tratamento de outras disciplinas... Decorre deste facto a sua inserção em espaços interdisciplinares" (1999: 89). Assim sendo, pensamos que estes projectos foram ao encontro desta perspectiva uma vez que, a partir do trabalho com a diversidade linguística e cultural se conseguiram criar espaços onde se promoveu uma educação linguística, uma educação para o desenvolvimento sustentável e uma educação para a cidadania, "E porque um currículo que contempla a aprendizagem das línguas estrangeiras nos níveis iniciais é, com certeza, um currículo inclusivo (...) temos de preparar as nossas crianças para um mundo em que a Literacia em Línguas Estrangeiras é cada vez mais importante", mais uma vez nas palavras dos professores que implementaram estes projectos (Gonçalves, Nunes & Castro, 2006: 148).

Os estudos apresentados sugerem, assim, e de modo claro, que, através da educação em e pelas línguas, é possível contribuir para a compreensão de que Ambiente, Economia, Sociedade e Cultura são esferas indissociáveis da vida humana, devendo ser abordadas de modo transversal e articulado, desde os primeiros anos de escolaridade.

Valorizar o plurilinguismo passa também pela integração da diversidade linguística no currículo, integração que não pode fazer-se através de uma simplificação ou de uma limitação do seu valor e riqueza. Por outras palavras, a valorização da diversidade linguística presente na escola não pode ser esgotada em festas ocasionais celebrando e divulgando línguas e culturas diferentes da portuguesa, ou apenas através da oferta de mais línguas estrangeiras numa perspectiva aditiva de currículo. A coerência no currículo envolve a criação e a manutenção de relações visíveis entre os objectivos e as experiências de aprendizagem quotidianas integradas em contextos que as organizam e articulam, sem o que o currículo se resume a pouco mais do que um conjunto de peças de um puzzle, superficiais, abstractas, irrelevantes e rapidamente esquecidas (Gonçalves, 2006).

O ensino de línguas no 1º CEB pode e deve abrir-se a uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, numa consciencialização de que existem outras formas de comunicar, de ser e de estar, “No se pretende que el alumnado aprenda muchas lenguas (no es un método de aprendizaje de las lenguas) sino que busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que este abierto a la diversidad de lenguas y culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro (Noguero & Vilà, 2001: 1).

Como nos mostram as vozes das crianças, timidamente afloradas neste texto, as temáticas que a sensibilização à diversidade linguística permite abordar (imigração e integração; histórias das línguas; funções, estatutos e características das línguas e desenvolvimento sustentável) devem ser exploradas em outros projectos de educação que aliem formação e investigação num processo de reflexão sistemática sobre estas questões nos primeiros anos de escolaridade.

Se uma língua é uma janela que nos permite ver o mundo, a diversidade linguística permitir-nos-á ver o mundo de múltiplas formas (Carneiro, 2001, Candelier, et al, 2004), possibilidade que não podemos deixar escapar nas sociedades actuais. É essa possibilidade que passa a ser um desafio à capacidade de formadores, investigadores, escolas e professores no sentido da educação para o contacto, a compreensão e a valorização de outras formas de ser, de estar e de falar.

Corpus analisado4

ANTUNES, P.; DIAS, C. & SÁ, S. (2004). Vem conhecer... a minha língua e os alfabetos.

BERNARDES, S.; SILVA, C. & SILVA, V. (2004). Viagens de palavras e histórias da língua.

GONÇALVES, A.; NUNES, A. & CASTRO, T. (2006). Preservação da diversidade linguística e biológica no pulmão do Mundo.

LOPES, E. & ALMEIDA, E. (2008). A diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência fonológica.

MOURA, P.; QUEIRÓS, C. & SILVA, F. (2008). Sensibilização às línguas e culturas eslavas orientais.

PIEIDADE, M.; AGOSTINHO, S. & CUNHA, V.(2007). Ouvir os sons do Mundo – Compreender a sua Mensagem.

PINHO, A.; NASCIMENTO, E. & OLIVEIRA, V.(2006). Valorizar o mundo, valorizar o outro – vozes e histórias dos desertos.

RODRIGUES, V.; SILVA, S. & TOMÁS, C. (2007). Viver com o Planeta de A a Z – Os sistemas de Escrita na Sensibilização à Diversidade Linguística.

SÁ, F.; PEREIRA, J. & MOREIRA, S. (2007). Educação para a diversidade linguística e cultural – o papel da Intercompreensão na relação com o Mundo e com o Outro.

CARDOSO, P.; FERNANDES, A.; FRANSCISCO, A. & SOUSA, S. (2008). E se o dia de amanhã fosse hoje? Navegando rumo a uma vida, língua e cultura diferentes.

Bibliografia

ABDALLAH- PRETCEILLE, M. (2006). “Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity” In Intercultural Education, Vol.17, nº 5, Dezembro de 2006, pp. 475-483.

ALARCÃO, I. (2001). Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o ensino secundário. In Intercompreensão, n.º 9. Lisboa: Edições Colibri, pp. 53-63.

ANDRADE, A. & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In NETO, A. (Org). Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.

BANKS, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. In The Educational Forum. Vol. 68, pp. 289-298.

BEACCO, J-C. & BYRAM, M. (2002). Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Language Policy - Division Council of Europe (Main Version).

GADOTTI, M. (2000). Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópois. (2ª edição).

CAMERON, D. (1992). Researching language : issues of power and method. London : Routledge.

4 Monografias apresentadas no âmbito da disciplina de Seminário Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras sob a orientação de ANDRADE, ISABEL. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Não publicadas).

- CANDELIER, M. (Ed). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages.* Council of Europe Publishing.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21.* Lisboa: FML
- CARVALHO, G. (2000). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B,A,BAs.* Lisboa: Comissão para a igualdade e para s direitos das mulheres.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições ASA.
- COSTE, D.; MOORE, D. & ZARATE, G. (1998). *Compétence plurilingue er pluriculturelle.* Éditions du Conseil de l'Europe.
- DELORS, J. (1996). (Org.). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.* Porto: Edições ASA.
- FERRÃO-TAVARES, C; VALENTE, M & ROLDÃO, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino Básico – Língua estrangeira.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra.* São Paulo: Peirópois. (2ª edição).
- GAONAC'H, D. (2002). "L'enseignement precoce des langues étrangères" In *Sciences Humaines*, nº 123, Janeiro de 2002.
- LAEVERS, F. (1994). (Ed.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC.* Leuven: Centre for Experiential Education.
- MAFFI, L. (2001). (Org.) *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment.* Washington: Smithsonian Institution Press.
- MARINHO, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB? Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.*
- MARTINS, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Lisboa: DEB.
- NOGUEROL, A. & VILÀ, N. (2001). *El plurilingüismo, una via para el aprendizaje dela nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas).* Barcelona: Projecto Ja-Ling.
- PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado.* Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.
- SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável. Dissertação de Mestrado.* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, S. & ANDRADE, A. (2007). "Diversidade linguística e cultural: um pilar na educação para a cidadania". In PEDRO, A.; MARTINS, A.; & FERNADRES, C. (Coords.). *Actas do Congresso Educação e Democracia – representações sociais, práticas educativas e cidadania.* Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação, pp: 398-404. ISBN: 978-972-789-240-2.
- SÁ, SUSANA & ANDRADE, A. (2008a). "Aprender a respeitar o Outro e o Planeta": potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade". In *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, Nº 11, Julho de 2008 (disponível online in http://www.revistacts.net/4/11/numero_view).
- SÁ, S. & ANDRADE, A. (2008b). "Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta" in *Revista Saber & Educar*, nº 13 Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pp. 249-260.
- SIM-SIM, I. (1999). *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
- STRECHT-RIBEIRO, O. (2002). *Línguas estrangeiras para os mais novos articular o sistema, melhorar as praticas.* Educação & Comunicação, nº 7, pp. 210-219.
- TILBURY, D. & PODGER, D. (2004). *Uma década de Oportunidades.* SGI Quarterly, Outubro/Dezembro. In http://www.bsgi.org.br/publicacoes_quarterly_out_destaque_04.htm (consultado a 10 de Outubro de 2005).
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme.* UNESCO.
- ZAGAGOZA, F. (2001). *Un mundo nuevo.* Barcelona: Galáxia Gutemberg.

Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores?

Sílvia Gomes

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro – Portugal
sgomes@ua.pt

Ana Isabel Andrade

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro – Portugal
aiandrade@ua.pt

Resumo

Num mundo caracterizado pelo inevitável contacto entre línguas e culturas, a política educativa actual defende que a educação deve privilegiar a diversidade linguística no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem de várias línguas como forma de educar para a cidadania. Nesta linha, importa sensibilizar e formar professores, preparando-os para gerir as abordagens plurais desde os primeiros anos de escolaridade. Reflectindo sobre esta possibilidade, apresentamos um estudo de caso exploratório realizado com um grupo de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave

Gestão curricular, sensibilização à diversidade linguística, imagens/concepções das línguas, formação de professores

Abstract

In a world more and more characterized by the inevitable contact between languages and cultures, present educational policy defends that education must privilege that same diversity in order to motivate pupils to learn various languages, educating them to citizenship. Hence, it is important to develop an awakening to languages approach concerning teachers, preparing them to manage with plural approaches since the early years of schooling. Therefore, reflecting upon this possibility, we present an exploratory case study conducted with a group of teachers of Primary School.

Keywords

Curriculum, foreign languages teaching, linguistic diversity awareness, images/ conceptions of languages, teachers' training

Introdução

Numa sociedade em que o contacto entre línguas, culturas, religiões e a crescente mobilidade dos indivíduos é cada vez mais evidente, a dicotomia identidade/diversidade, inscreve-se nos mais variados discursos e contextos. Consequentemente, também ao nível das trajectórias educativas, tal facto acarreta novas exigências. Nesta linha, e tendo em conta a actual política educativa europeia para o ensino/aprendizagem das línguas, defendemos que o currículo dos primeiros anos de escolaridade privilegie os valores democráticos, a educação para a cidadania e a preservação da diversidade, promovendo atitudes positivas face Outro (cf. Entre outros, Conselho da Europa, 2001; Ministério da Educação, 2001; UNESCO, 2000).

Nesta linha, a nossa investigação advém da crença de que importa sensibilizar os professores para a diversidade linguística e cultural, implementando percursos formativos mais centrados nas práticas educativas, de forma a motivá-los e prepará-los para planear, reflectir e gerir de forma adequada essa mesma diversidade.

A reflexão que aqui apresentamos decorre de um projecto¹ cuja finalidade consistiu em analisar as concepções de um grupo de professores acerca da integração curricular da diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade, articulando-se com projectos em curso que desenvolvemos² e que pretendem acompanhar, no terreno da prática, a (re)construção colaborativa do conhecimento profissional docente no sentido de nele incluir modos de sensibilização à diversidade linguística e cultural. Para tal, dividimos este texto em quatro partes fundamentais. Numa primeira, procuramos explicitar a importância de uma educação mais plural e o possível contributo da formação e das práticas de sensibilização à diversidade linguística (SDL) para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Numa segunda parte, descreveremos o estudo empírico desenvolvido junto de um grupo de professoras do CEB, apresentando, numa terceira parte, alguns dos resultados que dele emergiram para, finalmente, tecermos algumas reflexões finais e referir algumas perspectivas futuras.

1 Educar para a diversidade: alguns fundamentos, trajectórias e finalidades...

O “arco-íris” linguístico e cultural em que se inscreve o mundo actual, marcado pela crescente globalização (B. S. Santos, 1995), despoletou uma nova política educativa traduzida na defesa incondicional da aprendizagem de várias línguas, num apelo aos valores democráticos, à identidade regional e nacional, ao exercício da cidadania, à formação cívica e à valorização de diferentes saberes e do conhecimento de outras culturas (Conselho da Europa, 2001). Na nossa perspectiva esta nova concepção de educação em línguas vem contrariar uma das maiores fontes de exclusão e de desrespeito por esse arco-íris linguístico e cultural, acentuado pelas políticas monolingüísticas que ainda permanecem em alguns pontos do globo, criando obstáculos ao reconhecimento e à valorização das línguas (cf. PNUD, 2004). Neste contexto, promover uma educação para a diversidade transformou-se num imperativo das políticas educativas linguísticas, sobretudo a partir da década de 70 com o movimento designado por “language awareness”, difundido por E. Hawkins (cf, entre outros, Candelier, 1997-2003; Conselho da Europa, 2001; Dabéne, 1991; Hawkins, 1985; Perregaux, 1995, 1998, Skutnabb-Kangas, 2002).

Segundo alguns autores, a necessidade de abordar a diversidade linguística e cultural despontou de um conjunto de correntes linguísticas (didácticas e pedagógicas) que defendiam a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de observar e analisar as línguas, de as perspectivar, de as compreender e de as comparar na complexidade das relações interculturais (Andrade & Martins, 2004; Candelier, 2003; Hawkins, 1985; Perregaux, 1998).

Nesta linha, uma das finalidades centrais da educação em línguas passa por avançar com uma maior diversificação de línguas no currículo escolar. Por um lado, mobilizando esforços no sentido de modificar as representações que possam constituir entraves a uma política favorável ao plurilingüismo (Andrade & Martins, 2004) e, por outro, abrindo portas a uma prática efectiva de SDL desde os primeiros anos de escolaridade. Por outras palavras, pretende-se que os professores sejam capazes de implementar estratégias pedagógico-didácticas diversificadas neste âmbito (Kervran, 2005). Dito de outra forma, trata-se de procurar que o aluno, de forma autónoma, desenvolva atitudes favoráveis ao plurilingüismo e ao pluriculturalismo, dando-lhe a conhecer várias línguas e culturas de forma harmoniosa, integrada e interdisciplinar, através de uma metodologia heurística e de uma abordagem plural (Martins, 2008).

Neste modelo de educação plurilingue, têm vindo a ser desenvolvidos projectos e/ou actividades com vista a “didactizar” a diversidade linguística, tendo consciência de que, para preservar essa diversidade, é preciso amar as línguas, respeitá-las e, antes de tudo, conhecê-las (Andrade & Martins, 2004).

Neste contexto, julgamos premente que a formação dos professores postule práticas de educação em línguas assente na educação para a cidadania e para a interculturalidade, fazendo-os acreditar na escola e na mudança com vista à inovação e à melhoria dos processos educativos (Bastos & Araújo e Sá, 2007)

1 Gomes, S. (2006). Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).

2 Práticas de sensibilização à diversidade linguística: contributos para o desenvolvimento profissional de professores (Projecto de Doutoramento, aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, SFRH/BD/37244/2007) e “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação” (Universidade de Aveiro), aprovado e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CED/68813/2006)

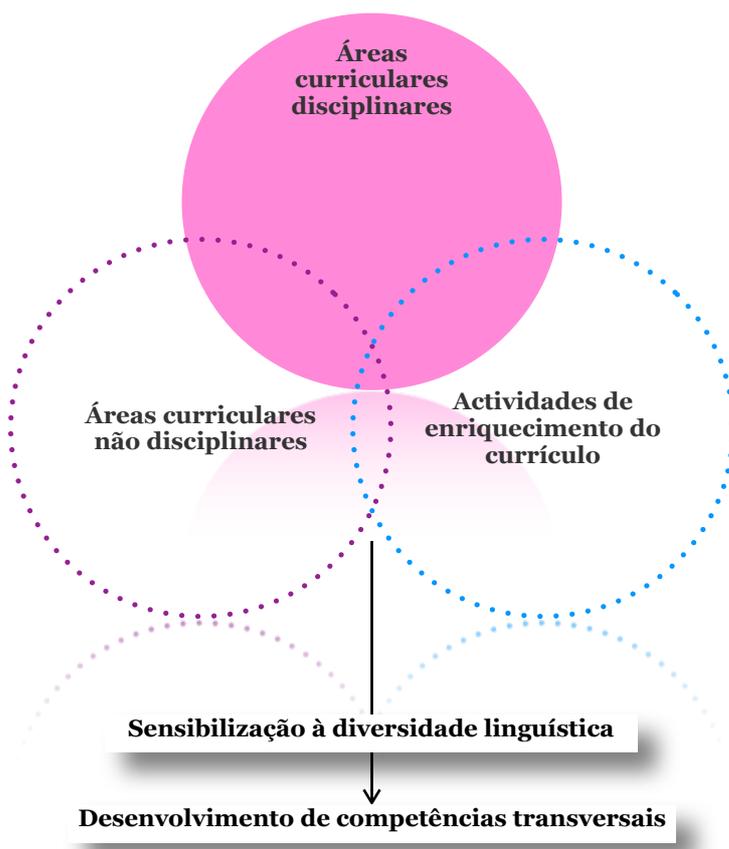
De um modo geral, esta abordagem pretende, sobretudo, consciencializar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, preparando-o para uma futura aprendizagem de línguas estrangeiras, despertando a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura face às mesmas e desenvolvendo competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do Outro (cf. entre outros, Andrade, Martins & Leite, 2002; Beacco & Byram, 2002; Candelier, 2000 e 2003; Conselho da Europa, 2001; Gadotti, 2003; Marinho, 2004).

Considerando, aqui, que uma das principais competências desenvolvidas com a SDL é a competência plurilingue, esta assume, inevitavelmente, uma significação de pluricultural ou, se quisermos ser mais ambiciosas, falaremos em competência intercultural, ancorada na ideia de que estar sensibilizado para a diversidade linguística pressupõe a descoberta de outras culturas e poderá, certamente, facilitar a interculturalidade e a intercompreensão entre os povos (cf. entre outros, Araújo e Sá & Canha, 2002; Bastos & Araújo e Sá, 2007, 2008). Nesta linha, uma educação para a diversidade poderá, igualmente, promover o desenvolvimento da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001). A este propósito, socorrendo-nos das palavras de Strect-Ribeiro: “línguas diferentes apresentam versões do mundo e culturas diferentes (amplificadoras) e a exploração destas diferenças permite aos alunos uma exposição a processos de pensamento diversos” (1998: 61).

Na nossa óptica, os objectivos e as competências que acabámos de explicitar relativamente à SDL vão ao encontro de uma das funções globais da escola que consiste em formar os aprendentes no sentido de os tornar “cidadãos lúcidos e activos, capazes de dominar o progresso técnico, de dar sentido à vida individual e colectiva, de respeitar o equilíbrio ecológico do planeta, de reduzir a violência, de desenvolver a tolerância, em suma, de forjar um verdadeiro projecto de sociedade” (Michel, 1999: 90).

No contexto específico português, esta fase de “ensino indirecto das línguas”, está contemplada nos documentos oficiais do Currículo Nacional “as aprendizagens em línguas estrangeiras no 1º Ciclo deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural”, sendo que esta “deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens (...) e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor” (Ministério da Educação; 2001a: 45). Nesta linha, a educação linguística nos primeiros anos de escolaridade terá, talvez, que apostar na flexibilidade, na articulação e na interdisciplinaridade, já que a formação intercultural constitui em si mesma “um todo articulado de vertentes da educação para uma cidadania global” (Cardoso, 1998: 15) o que implicará o cruzamento de todas as componentes do currículo, sendo naturalmente transversal a todas as áreas.

A fim de clarificar este modelo de práticas de SDL, desde as áreas curriculares disciplinares às não disciplinares (Ministério da Educação, 2001b), apresentaremos, em seguida, um esquema sintetizador desta ideia de que esta abordagem resultará efectivamente se não for mobilizada em blocos separados.



Esquema 1

Sensibilização à diversidade linguística

Na nossa opinião, e na lógica da autonomia escolar, a escola só tem sentido quando geradora de projectos que permitam desenvolver estas competências transversais e conseqüentemente, que permitam fazer aprender, conviver e viver melhor (Gadotti, 2003). Por outras palavras, a SDL poderá ser um instrumento facilitador do desenvolvimento de competências ligadas aos valores, às atitudes e aos comportamentos, para além dos conhecimentos (conteúdos programáticos) propriamente ditos e das competências essenciais, visando, desta forma, assegurar o maior grau de transversalidade possível entre as várias áreas curriculares. Entre elas, destacamos a educação para a cidadania e as competências metalinguística, plurilingue e intercultural. Por isso mesmo, “os currículos devem preocupar-se com o desenvolvimento de uma dimensão cívica plena, com tudo aquilo que contribui decisivamente para uma cidadania com qualidade, devendo, para esse efeito, ser geridos com maior liberdade e flexibilidade e reforçar as formas de colaboração entre os diferentes agentes educativos” (Strecht-Ribeiro, 2002: 215).

Parece-nos, pois, que a criação de grupos de trabalho e/ou de aprendizagem, não só dentro da escola, mas também que ultrapassem as paredes desta, estabelecendo redes/comunidades profissionais facilitadoras da partilha de conhecimento e de experiências poderão enriquecer estas práticas e proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores que nelas se envolvem (cf entre outros, Illera, 2007; Lima, 2007; Marques, Moreira e Vieira, 2004). O trabalho e a investigação colaborativa sobre as práticas educativas é hoje reconhecida como uma forte via de valorização daqueles que habitam os espaços da educação e da formação já que lhes permite, tanto apreender novos conhecimentos, quanto, através da reflexão sobre as suas próprias práticas e as dos outros, (re)construir saberes sobre essas mesmas práticas e sobre as possibilidades de as inovar (cf. Andrade et al, 2008).

Por todos estes motivos, seduziu-nos particularmente a possibilidade de compreender o que o próprio professor pensa e sente acerca de todo este processo, isto é, a imagem que tem de si próprio, da sua formação e competências, das suas práticas e do seu papel face aos novos desafios da diversidade linguística e cultural. Mais do que isso, consideramos fundamental compreender possíveis contributos das práticas de SDL para o desenvolvimento profissional dos professores que constituíram a nossa amostra de forma a podermos, enquanto investigadoras, intervir junto dos professores, arquitectando futuros planos de formação mais ambiciosos “enquanto instrumentos de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas” (Roldão, 2000b: 19) e de melhoria da qualidade da educação, nomeadamente, da educação em línguas.

2 Educar para a diversidade: o olhar e das práticas dos professores...

Tendo em conta os pressupostos anteriormente referidos, no estudo que realizámos, procurámos conhecer e analisar as concepções de um grupo de professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) acerca da integração de práticas de SDL nos primeiros anos de escolaridade. Acreditamos que essas concepções condicionam inevitavelmente as acções dos sujeitos (Moore, 2001, Tessonneau, 1997). Aliás, vários são os estudos que se têm centrado nesta temática, quer mais focalizados nos alunos, quer com professores os quais clarificam que essas concepções podem favorecer ou, pelo contrário, constituir obstáculos à educação intercultural (cf. Andrade et al, 2005; Andrade & Canha, 2006; Cardoso, 1998; Gonçalves & Andrade, 2007; Martins, 2008; Pinho, 2008; Pinto, 2005, Pinto & Araújo e Sá, 2004).

Uma vez termo-nos focalizado numa análise pormenorizada de uma situação particular de forma a compreender a sua complexidade, identificamos o nosso trabalho empírico como um estudo de caso, assumindo “um modelo de análise intensiva de uma situação particular – caso” (Pardal & Correia, 1995: 23). Num primeiro momento, a fim de seleccionar a nossa amostra, dinamizámos duas sessões junto de um grupo de professoras que frequentavam o Mestrado em Educação em Línguas no Ensino Básico da Universidade de Aveiro. Posteriormente, ao termos encontrado voluntários para a experimentação de materiais didácticos de SDL em sala de aula, construímos um inquérito por questionário de caracterização da nossa amostra. Além disso, realizámos duas entrevistas a estas professoras em dois momentos distintos: uma entrevista inicial e uma segunda entrevista que decorreu após a experimentação de materiais didácticos de SDL em sala de aula. Este processo metodológico decorreu igualmente de uma vontade de cruzar as representações iniciais e as representações finais (após as actividades de SDL em sala de aula) como forma de identificar possíveis contributos dessas práticas no/para o desenvolvimento profissional destas professoras. Inevitavelmente, dedicámos alguma atenção à capacidade de reflexão que estes iam desenvolvendo, tendo sempre como pano de fundo os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos (cf. Carneiro, 2001; Delors, 1996 e 1998; Roldão, 2000; Sá-Chaves, 2000).

Das duas entrevistas realizadas com cada uma das professoras, emergiram três grandes categorias de análise dos nossos dados principais: uma primeira relacionada com um conjunto de razões justificativas das línguas e da sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB; uma segunda relacionada com as várias possibilidades de integração curricular das abordagens plurais e, finalmente, algumas questões inerentes ao perfil, ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional do professor face às práticas de SDL. A partir deste processo de caracterização, surgiram os resultados, dos quais apresentaremos, em seguida, os mais significativos.

3 Alguns resultados...

Ainda que as professoras participantes tinham a mesma formação inicial, verificámos que tiveram percursos um pouco distintos no que diz respeito à relação e ao contacto com as línguas. Porém, todas demonstram acreditar que as línguas conferem poder aos sujeitos, afirmando, por isso, que é importante conhecer e aprender várias línguas, quer para comunicar, conhecer o Outro e a sua cultura, quer pelas possibilidades que abrem em termos académicos e profissionais. Embora, inicialmente (EI: entrevista inicial), estas professoras valorizem claramente o Inglês, pelo seu prestígio económico, social e político, após a experimentação dos materiais didácticos em sala de aula (EF: entrevista final), denota-se uma maior valorização da sensibilização à diversidade linguística e cultural, como podemos verificar nas afirmações seguintes:

“Eu não gostava de dizer isto <risos> mas tenho que dizer o Inglês é uma língua franca / quer nós queiramos quer não” (Sofia, EI);

“Penso (...) que realmente é importante dominar o inglês porque está / digamos mundialmente / entre aspas / aceite que é uma língua que toda a gente deve falar que a maior parte das pessoas falam”(Elsa, EI).

“Acho que é mais importante haver uma sensibilização à diversidade linguística e cultural do que propriamente uma língua” (Mariana, EF);

“Penso que / se calhar / mais importante que o ensino só de uma língua / deveria ser o ensino de várias línguas ou o contacto com diferentes línguas / no fundo / uma sensibilização à diversidade linguística” (Elsa, EF);

“Antes de se ensinar as cores e os números e esse tipo de coisas / ahm / abrir horizontes para a diversidade e para a importância que tem saber falar outras línguas / ser bilingue / ser plurilingue” (Sofia, EF)

Na sua globalidade, estas professoras, de uma entrevista para a outra, revelaram uma maior capacidade de reflectir sobre variados modos de a gerir curricularmente a diversidade linguística, acreditando nas potencialidades e nas competências que esta abordagem desenvolve nos aprendentes (nomeadamente, a competência plurilingue, intercultural e de intercompreensão de que falámos na primeira parte deste texto). Tais potencialidades poderão, segundo estas professoras, traduzir-se em atitudes de tolerância e de respeito pelo Outro, o que poderá ainda resultar numa melhor integração dos alunos imigrantes no nosso país.

Estas professoras conferem ainda às línguas um valor identitário na medida em que traduz uma cultura, uma forma de ser, de estar e de ver o mundo. Nesta linha, partem do princípio de que, conhecendo outra língua, estamos a conhecer o Outro e, quer por contraste, quer por semelhança, estamos a conhecer-nos a nós próprios também, como podemos verificar nas seguintes afirmações das professoras no momento da entrevista final:

“Acho que a sensibilização (...) contribui muito para desenvolver o espírito crítico e para o respeito pelo Outro” (Mariana, EF).

“Eu acho que esta sensibilização à diversidade linguística é um caminho para fomentar atitudes de respeito / tolerância para a promoção de um mundo melhor” (Elsa, EF).

Na entrevista final, destacam a importância das práticas SDL para aprenderem a agir perante os desafios da diversidade enquanto profissionais:

- “É bom termos materiais à nossa disposição / estou disposta a implementar (...) e contribuem para que os professores / não tenham desculpas para não darem este tipo de coisas aos alunos” (Sofia, EF);

- “É giro ver todos os materiais que existem para depois construirmos / nós próprios os nossos próprios materiais” (Mariana, EF);

- “ (...) Acredito que ao implementar um suporte / eu própria vou aprender muitas mais coisas sobre como fazer / e dá-me muitas ideias para eu depois poder na minha prática implementar” (Elsa, EF)

Finalmente, o discurso destas professoras ressalta, ainda, a necessidade de inserir a SDL nos próprios manuais escolares, a urgência de divulgar a abordagem nas escolas e a necessidade criar programas de formação de professores capazes de os sensibilizar e preparar para educar para o plurilinguismo.

4 Considerações finais e perspectivas futuras

De um modo geral, podemos afirmar que é evidente o impacto (positivo) das práticas de SDL e do trabalho em equipa realizado por estas professoras. As professoras revelam maior capacidade de reflexão, um olhar mais crítico e uma maior consciencialização da necessidade de trabalhar esta área e da forma como o podem fazer em sala de aula, depois de colocar no terreno essas práticas. Para além disso, apresentam sugestões mais concretas ao nível da integração curricular da SDL - que vão ao encontro dos princípios orientadores das actuais políticas linguísticas educativas - demonstraram ser capazes de arquitectar formas inovadoras de trabalhar e gerir as abordagens plurais, mostrando grande entusiasmo e vontade de conhecer outros materiais didácticos, de criar novos materiais e de os implementar e/ou adaptar.

Com o decorrer do nosso estudo empírico, mais convictas ficámos de que é absolutamente necessário que se mobilizem esforços no sentido de (re)construir as concepções dos professores relativamente à educação plurilingue e, conseqüentemente, ao seu papel enquanto gestores directos da mesma. Desta forma, fazendo uma incursão cruzada dos dados recolhidos, pensamos que este estudo veio realçar a importância de trabalhar, acompanhar e formar os professores nesta área, articulando teoria e prática de forma a consciencializá-los para as potencialidades que possuem, motivando-os para fazerem das abordagens plurais uma prática constante. Isto é, sendo uma formação facilitadora de momentos de apropriação de métodos e estratégias conducentes à aquisição de conhecimentos, compreendendo a importância de aprender a aprender ao longo da sua carreira profissional.

Intervir junto dos professores no sentido de os preparar e formar para educar numa sociedade e numa escola que vivem em constante mudança e onde a diversidade linguística e cultural está cada vez mais presente, é um desafio inevitável actualmente. Nesta linha, esta investigação foi sempre, para nós, um campo a explorar e de descoberta constante que abriu portas a novos estudos.

Imbuídas da vontade de aprofundar o nosso conhecimento neste terreno, pretendemos aprofundá-lo, procurando compreender como é que a intervenção em sala de aula e/ou nas escolas com os professores, num trabalho colaborativo, entre actores de diferentes instituições educativas (escolas do Ensino Básico e instituições do Ensino Superior que formam professores), pode levar à (re)construção do seu conhecimento profissional no sentido de dar mais espaço a práticas de valorização da diversidade linguística e de promoção do plurilinguismo.

Bibliografia Consultada

Andrade, A. I. & Martins, F. (2004). Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade. Comunicação apresentada no II Encontro Nacional da SPDLL. Faro (doc. policopiado).

Andrade, A. I., Martins, F. & Leite, F. (2002). A biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeira. *Educação & Comunicação*, 7, 76-85.

Araújo e Sá, M. H. & Canha, M. B. (2002). “Problema não é a língua. O que eu não entendo é este mundo daqui”: A Formação de Professores para a Competência de Comunicação Intercultural. In Anais do XI ENDIPE, Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia – BR (editado em CD-ROM).

Andrade, A. I. et al. (2005) Da avaliação de programas de formação ao desenho de propostas potenciadoras da qualidade. In Anais do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE, Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências. Florianópolis (editado em CD-ROM).

Andrade, A. I. & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, 59-71.

Andrade, A. I. & Canha, M. B. (2006). Educar para o plurilinguismo: um projecto sobre as imagens das línguas em contextos de formação de professores. In Anais do XIII Endipe. Recife: Universidade Federal do Recife (editado em CD-ROM).

Andrade, A.I. (coord) et al. (2008) *Línguas & educação: orientações para um projecto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bastos, M. & Araújo e Sá M. H. (2007). O diálogo intercultural e o espaço curricular das línguas: uma experiência no contexto de formação contínua. In A. Barca et al. (eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. A Coruña: Universidade da Coruña, 2182-2194.

Bastos, M. & Araújo e Sá M. H. (2008). Former des professeurs de langues par et pour l’intercompréhension. Une étude en situation de formation continue. In C. Degache & S. Melo (coord.), *L’intercompréhension*. Consultado em 30/01/2009, disponível em www.aplv-languesmodernes.org.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2002). *Guide pour l’élaboration des politiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l’Europe.

Candelier, M. (1997). La bipolarisation précoce bilingue : préparation à l’Europe ou consécration des inégalités?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 106, 175-186.

Candelier, M. (1998). L’éveil aux langues à l’école primaire, le programme européen “Evlang”. In J. BILLIEZ, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 299-308.

- Candelier, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Annexes au rapport d'atelier, Graz, 29/2-4/3/00. Graz : ECML, pp. 37-48 (documento policopiado).
- Candelier, M. (2000) L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. CELV. Graz : Conseil de l'Europe. Consultado em 10/01/2009, disponível em <http://www.ecml.at>.
- Candelier, M. et al. (dir.) (2003). Janua Linguarum. La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum. Graz : Editions du Conseil de l'Europe.
- Cardoso, C. (coord.) (1998). Gestão intercultural do currículo – 1º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carneiro, R. (2001). Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa (tradução).
- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (1998). Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório mundial de educação 1998. Porto: Edições Asa.
- Gomes, S. (2006). Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores. Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, M. L. & Andrade, A. I. (2007). Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. Educação. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, 3 (63), 457-477.
- Illera, J. L. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação, Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 3, 117-124.
- Kervran, M. (2005). Formation a la didactique du plurilinguisme et pratiques d'enseignants d'école primaire dans l'enseignement d'une langue étrangère. Université du Maine-Le-Mas.
- Lima, M. (2004). Comunidades de Aprendizagem em Meios Organizacionais, RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, vol. 3, 2, 1-11.
- Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F.(2004). A investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. Consultado em 12/12/2008, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/568>.
- Martins, F. (2008). Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (1986). Lei nº46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001a). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações (Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Perregaux, C. (1998) Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 67, 101-110.
- Pinho, A. S. (2008). Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2005) Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. & Araújo e Sá (2004). Imagens das línguas no desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo com alunos do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro. In Actas do II Encontro Nacional da SPDLL, 13-15 de Maio, Faro.
- PNUD (2004) Relatório do desenvolvimento humano 2004 : liberdade cultural num mundo diversificado. Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento. Consultado em 15/11/2008, disponível em <http://www.pnud.org.br/rdh/>.
- Roldão, M. C. (2000). Os desafios da profissionalidade e o currículo. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Skutnabb-kangas, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe. Consultado em 05/04/2006, disponível em <http://www.coe.int>.

Strecht-Ribeiro, O. (1998). Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias. Lisboa: Livros Horizonte.

Tessoneau, A. (2000). Les représentations, obstacles à l'interculturalité: le cas antillais. Europa Plurilingue, 31-50.

UNESCO (2002). Cultural diversity, conflict and pluralism. World cultural report (documento policopiado).

Por um processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB

Mário Cruz

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
da Universidade de Aveiro¹

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mariocruz@me.com

Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
paula.medeiros@esepef.pt

Resumo

Como consequência do desenvolvimento tecnológico e mudanças sociais e económicas, é necessária uma inovação na educação e suas práticas. Na presente sociedade da informação e conhecimento exige-se que cada cidadão receba uma educação de qualidade, como foi referido na Cimeira da Lisboa em Março de 2000: "(...) European education and training systems must adapt to the need to raise the level of employment and improve its quality".

É neste contexto que defendemos a criação dum processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao encarar o desafio do ensino de línguas no contexto da globalização, assumimos o bilinguismo como um instrumento fundamental para que cada comunidade se consiga expressar a si própria e se faça entender, seja na sua língua materna, seja noutras línguas que funcionem como francas.

Palavras-chave

bilinguismo, didáctica, aprendizagens activas, ensino precoce de línguas estrangeiras

Abstract

As a consequence of technological development and social and economic changes, innovation is needed in education and practice. In this information and knowledge society it is required that each citizen receives an education of quality, as mentioned in the Lisbon Summit in March 2000: "(...) European education and training systems must adapt to the need to raise the level of employment and improve its quality. "

In this context, we advocate the creation of a process of bilingual teaching and learning in primary school education. In order to face the challenge of language teaching in the context of globalization, we face bilingualism as an essential tool for every community to be able to be heard, either in their native language or in other languages which may work as *francas*.

Keywords: bilingualism, didactics, active learning, early foreign languages teaching

Resumen:

Como consecuencia del desarrollo tecnológico y los cambios sociales y económicos, la innovación es necesaria en la educación y la práctica. En esta sociedad del conocimiento y la información es necesario que cada ciudadano reciba una educación de calidad, como se menciona en el Encuentro de Lisboa en marzo de 2000: "(...) European education and training systems must adapt to the need to raise the level of employment and improve its quality. "

En este contexto, abogamos por la creación de un proceso de enseñanza bilingüe y el aprendizaje en la educación primaria. Con el fin de hacer frente al reto de la enseñanza de idiomas en el contexto de la globalización, nosotros vemos el bilingüismo como una herramienta esencial para cada comunidad para poder ser escuchado, ya sea en su lengua nativa o en otras lenguas que pueden funcionar como francas.

Palabras clave: bilingüismo, didáctica, aprendizaje activo, enseñanza precoz de lenguas extranjeras

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

Introdução

Actualmente, de acordo com as perspectivas da globalização, há uma necessidade de se reintroduzir as questões da Educação numa nova problemática. Os fenómenos económicos, sociais, políticos e culturais globais têm vindo a provocar, segundo alguns autores, um questionamento decisivo do papel da língua na formação das identidades socioculturais.

Rejeitando a postura redutora que defende a ideia de uma só língua franca satisfaz as necessidades de comunicação da nossa sociedade, acreditamos antes na riqueza que o plurilinguismo oferece ao próprio processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, discursivo, comunicativo e cultural e permitindo um diálogo de culturas.

Acreditamos que quanto mais línguas um cidadão aprender, mais valorizará a sua própria língua, permitindo-lhe compreendê-la numa forma mais clara. No entanto, também acreditamos que as crianças devem ser expostas e solicitadas a usar quanto antes uma língua estrangeira, de forma a que estas encarem as duas línguas como veiculares e igualmente importantes no seu contexto de comunicação.

Desta forma, neste artigo, debruçar-nos-emos sobre a problemática do processo de ensino-aprendizagem bilingue, entendido por Siguán & Mackey (1986) como um tipo de ensino que é efectuado através de duas línguas, na qual uma delas é normalmente a primeira língua dos aprendentes. Neste contexto, as duas línguas são vistas como línguas veiculares, sendo usadas na aprendizagem de conceitos considerados não linguísticos e coexistindo como línguas de comunicação.

Tendo como principal objectivo potenciar um diálogo de culturas entre as crianças, acreditamos que o professor actuará neste tipo de ensino como um mediador de culturas, com vista à criação dum terceiro espaço de negociação entre dois universos linguístico-culturais distintos (Kramsch, 1993:9).

De facto, torna-se necessário formar futuros cidadãos capazes de se exprimirem na sua e outra(s) língua(s). Através da aquisição/ aprendizagem desta(s) língua(s), espera-se que estes futuros cidadãos sejam mais capazes de aceitar diferenças, estabelecer relações construtivas com o Outro e participar de forma mais activa no contexto educativo europeu e mesmo mundial.

1 O processo de ensino-aprendizagem bilingue

Num contexto de ensino-aprendizagem bilingue, o aprendente tem uma competência na língua estrangeira semelhante àquela que tem na sua língua materna, sendo, então, capaz de usar uma ou outra em situações comunicativas com eficiência semelhante.

De acordo com Siguán & Mackey (1986), o processo de ensino-aprendizagem bilingue pode ser aplicado em situações em que: a) duas línguas coexistem numa dada região; b) existe o desejo de promover a aquisição de línguas estrangeiras ou de outras comunidades.

Segundo Duverger & Maillard (1996), existem claras vantagens cognitivas no ensino bilingue. Os aprendentes desenvolvem competências na reflexão linguística e comunicativa que têm que levar a cabo no seu quotidiano escolar, criando um instrumento que regula e facilita a aprendizagem das duas línguas. Estes mecanismos e estratégias facilitarão também a aprendizagem de outras línguas ao longo da vida do aprendente. Estes processos de abstracção e conceptualização permitem que os alunos desenvolvam as suas capacidades perceptivas que lhes facilitem o desenvolvimento da sua interlíngua. Vários estudos (Cummins, 1978) comprovam que um aprendente bilingue é normalmente: mais criativo; melhor ao nível de compreensão de textos escritos; mais competente ao nível da escrita e fala; mais sensível; mais competente ao nível da tradução; mais crítico.

Tendo em conta esta base teórica, a metodologia ideal do processo de ensino-aprendizagem bilingue envolve a ideia de que é fundamental que a prática da língua estrangeira se estenda ao estudo de diferentes áreas do conhecimento numa forma interdisciplinar, nomeadamente: geografia, ciências, história, matemática, etc.

No que se refere ao domínio linguístico, a aprendizagem bilingue melhora as competências dos alunos nas primeiras e segundas línguas e ainda mais tarde numa terceira língua, desenvolvendo a sua consciência metalinguística (Pomphrey, 1997). Sendo confrontados com dois códigos linguísticos distintos, os aprendentes são capazes de reflectir sobre a língua com uma maior eficácia, pois o processo de ensino-aprendizagem bilingue obriga os alunos a fazerem comparações e a analisar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Estas transições numa língua para a outra melhoram também as suas competências na língua materna, ao mesmo tempo que os torna mais criativos, melhores leitores e tradutores. De acordo com Strecht-Ribeiro (1988:22) “the contact with another language is not only compatible with the mastery of the mother tongue but it also aids it”.

Para além disso, ao analisar documentos com diferentes campos lexicais e de diferentes fontes de informação, os aprendentes são capazes de fomentar as suas competências de interpretação e produção, resultando num desenvolvimento da sua consciência cultural crítica.

Quanto ao domínio cognitivo, o ensino bilingue permite que os alunos desenvolvam uma grande flexibilidade, já que promove a sua capacidade de análise e observação (cf. Bain, 1974). Pela sua capacidade de alternarem códigos em diferentes situações comunicativas, os alunos têm a possibilidade de analisar documentos de diferentes códigos linguístico-culturais, estando mais preparados para uma análise e (re) construção do conhecimento tanto autonomamente como com o Outro.

No que se refere ao domínio cultural, os aprendentes têm oportunidade de contactar com outras realidades culturais desde uma idade precoce, para que possam estabelecer comparações com o seu próprio meio circundante. Assim, será possível despertar o seu interesse por outras culturas, suas tradições, seus costumes e valores, e, concomitantemente, conhecer problemáticas de índole internacional, negociando soluções baseadas na solidariedade e cooperação com o Outro (Girard, 1975). Desta forma, os alunos são encorajados a desenvolver valores baseados na liberdade, tolerância, respeito pelo que é diferente e diverso, preparando-os como futuros cidadãos duma Europa baseada nos mesmos princípios.

2 A educação bilingue na Europa

Enquanto em alguns países europeus os projectos de educação bilingue em inglês já são uma realidade desde há mais de 30 anos, como é o caso da Alemanha, a experiência em Portugal é relativamente pouca.

A ausência de projectos deste tipo deve-se a três grandes razões: a) ao protecționismo para com a língua local; b) a um receio relativo à aplicabilidade de projectos bilingues em curso noutros países à realidade portuguesa; c) à relativa falta de preparação pedagógico-didáctica e mesmo linguística dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, existe já um grande número de investigações realizadas que se centra nos seguintes aspectos: efeitos dos programas de educação bilingue (Abendroth-Timmer, 2007), a sua produção linguística (Daniel & Nerlich, 1998), o desenvolvimento da consciência intercultural dos intervenientes (Fehling, 2002), a avaliação dos conhecimentos dos alunos (Vollmer, 2002), a adaptação e criação de materiais didácticos (Krück & Löser, 2002). Para Bonnet et al (2003), a maioria dos projectos de ensino bilingue são quase sempre o resultado do interesse e iniciativa dum docente ou grupo de docentes, tratando-se na sua grande parte de projectos de inovação desde a sua raiz.

Os pioneiros na introdução e promoção do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica foram os países escandinavos, como a Dinamarca (1958), a Suécia (1962), a Noruega (1969), a Islândia (1973) e a Finlândia (1970).

No que se refere aos países da Europa central e de leste, a grande parte reorganizou os seus sistemas educativos na década de 40, implementando o ensino de línguas ocidentais como o francês, o alemão e o inglês. Nos anos 60, foram criadas escolas bilingues na Bulgária, Polónia, Estónia, Lituânia e Roménia, de forma a incrementar o estudo das diferentes línguas maternas e alimentar o interesse pelas línguas ocidentais, que entretanto despertava nos cidadãos. Por sua vez, na Alemanha vive-se um período de rejuvenescimento relativamente ao ensino precoce de línguas estrangeiras, uma vez que há uma variedade de tipos de programas de ensino que se prendem com línguas como o inglês, francês e russo, mas também línguas dos países vizinhos, como o polaco e o checo. Há, pois, uma grande

“(...) diversification of languages offered, especially at the upper secondary level (especially grammar schools offer a very large spectrum of languages, including Chinese, Japanese, Czech which are usually selected by older pupils as a third or fourth foreign language)” (Kubanek-German, 2003:59-60).

Na Suíça, país particularmente plurilingue, a problemática que se debate no momento é precisamente o objecto de estudo: deve ser ensinado inglês como a língua franca do momento ou uma das línguas nacionais da Suíça? Tudo indica que a riqueza linguística regional da Suíça deverá continuar a ser explorada, uma vez que os aprendentes têm oportunidades de contactar com diversas línguas desde o seu segundo ano de escolaridade. Duma forma geral, podemos assumir com Fretz que “situation of the foreign language instruction in the elementary schools in Switzerland is fluid”, já que a maior parte das escolas públicas e privadas defendem o seguinte: “foreign language instruction has to start earlier; knowledge of at least one foreign national Swiss language should be mandatory; multilingual proficiency is to be desired; fundamental knowledge of more than one foreign language is more important than an error-free proficiency in only one foreign language” (Fretz, 2003:75).

Quanto à Europa ocidental, só nos anos 80 e 90 é que se começou a implementar o ensino de línguas de forma oficial. Na maior parte destes países, o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório na Educação Básica, havendo muitos países que já optaram por sistemas de ensino bilingues (Espanha, Holanda) ou mesmo plurilingues, como o Reino Unido, no próprio 1º Ciclo do Ensino Básico.

É uma realidade que em algumas escolas europeias ou sistemas educativos existe o ensino de uma ou mais disciplinas do currículo escolar em que se usa uma língua estrangeira como meio de instrução. Na Bélgica, o francês e o flamengo são normalmente usados simultaneamente como línguas de instrução de diferentes disciplinas. Na própria Finlândia, Áustria e Holanda, o inglês é usado como veículo de instrução. Na Alemanha, as ciências sociais são geralmente ensinadas numa língua não nativa, permitindo uma dupla certificação para dois sistemas de ensino distintos: o sistema alemão e o francês. Também em França, em algumas escolas, os professores ensinam áreas curriculares numa língua estrangeira. Em Itália, na zona do Vale Aosta, há uma experiência de imersão linguística, em que todos os alunos desta região têm um processo de ensino-aprendizagem de 50% em italiano e 50% em francês.

Também em Espanha, na região da Comunidade de Madrid, 180 escolas públicas encontram-se já abrangidas pelo ensino bilingue de espanhol e inglês (ver Figura 1), aumentando todos os anos o seu número. Nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos têm oportunidade de estudar todas as áreas em língua inglesa, exceptuando a Língua Espanhola e a Matemática. 75% dos professores têm conhecimentos de inglês ou são mesmo especializados no ensino de inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico.



Figura 1

Chancela “Colegios Bilingües”, atribuída às escolas que cumpram os requisitos necessários

No caso português, foi introduzida, no 1º CEB, a aprendizagem de uma língua estrangeira, o Inglês, com os seguintes objectivos:

“sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança; favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2005).

No entanto, a inclusão da aprendizagem desta língua no 1º CEB não se fez tendo em conta um processo de ensino-aprendizagem bilingue. Atendendo a este facto, consideramos pertinente a referência às Competências Específicas de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico, visto que este documento visa favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas na Educação Básica. Conhecimentos, capacidades e atitudes são integrados na formulação destas competências que compreendem aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social.

Naturalmente que se revela essencial, tendo em conta o panorama social, o desenvolvimento de uma competência comunicativa integradora das várias linguagens. É pertinente o agir e comunicar, assim como os usos de língua a privilegiar na iniciação. Todos estes princípios orientadores definidos para a aprendizagem de uma língua estrangeira parecem ser essenciais para uma aquisição da língua, envolvida na promoção de aprendizagens significativas.

No território português, existem já alguns colégios bilingues. O primeiro exemplo que apresentamos é o do Colégio *O Parque* que descreve o seu ensino da seguinte forma:

“O Parque’s main objective is to have the students speaking English fluently by the end of the fourth year with students being exposed to approximately three hours of English per day. O Parque’s goal is to ensure that our students are provided with a strong English environment not only in the classroom but also in the student’s daily routine at O Parque – students will have interaction with teachers and auxiliaries during the course of the day. The English curriculum is based on a five-hour week taught by fluently speaking English teachers. Other lessons will be taught in English everyday and every term there will be a variety of extra-curricular activities offered of which some will be in English.”

Outro grande exemplo é o *Colégio St. Dominics International School* cujo currículo é leccionado em parte em inglês. Além do idioma, que é falado no mundo inteiro, também o programa curricular deste colégio é reconhecido em qualquer parte do globo porque tem uma acreditação internacional. Nesta instituição, há estudantes e professores de todos os pontos do mundo, do Paquistão ao Brasil, da China aos EUA, passando pela Austrália e a Nigéria.

Também em sete escolas públicas começaram a funcionar turmas de 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, onde os estudantes além das horas curriculares de francês têm também mais 45 minutos semanais, fazendo aprendizagens de outras disciplinas em francês.

O programa chama-se *Secções Europeias de Língua Francesa* e resultou de um protocolo assinado, em Abril de 2006, pelos governos português e francês, com o objectivo de estabelecer uma cooperação educativa, para melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras e favorecer o multilinguismo (Web). A Escola Secundária Garcia da Orta, no Porto, foi a escola pública pioneira, que no ano lectivo de 2003/2004 introduziu o francês no ensino da Matemática de 10.º ano. Na prática, em determinadas turmas da escola, os alunos não aprendem só em francês, mas fazem actividades transdisciplinares nesse idioma, com o objectivo de ter um contacto contínuo com outra língua que não o português.

Também na localidade de Matosinhos, existe o Projecto “Pós-Zarco” que permite que alunos da ES/3 João Gonçalves Zarco usufruam dum ensino bilingue em português e espanhol, com dupla certificação em Portugal e Espanha.

3 Adaptações curriculares e organização dum processo de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB

De acordo com o nosso ponto de vista, o processo de ensino de ensino-aprendizagem bilingue no 1º CEB terá que ter em conta, necessariamente, o currículo oficial do Ministério da Educação, no qual os alunos terão que conseguir desenvolver as seguintes competências: mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns; relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Contudo, terão que ser feitas adaptações de forma a cumprir os objectivos próprios dum programa bilingue. Neste sentido, propomos as seguintes adaptações:

- 1 o ensino da língua primeira na totalidade verifica-se na área curricular de Português;
- 2 as áreas de Estudo do Meio e Matemática serão leccionadas alternadamente em Português e na língua segunda, repartindo-se a carga horária semanal de determinada área pelas duas línguas;
- 3 o ensino da língua segunda na totalidade verifica-se nas seguintes áreas de índole não linguística, nomeadamente as Artes Plásticas e Expressão Dramática desde o primeiro ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- 4 as restantes áreas serão leccionadas em Português;
- 5 a língua segunda é escolhida de acordo com as necessidades sentidas pela comunidade escolar, tendo em conta o background cultural dos alunos e as suas preferências linguísticas;
- 5 embora se recomende a escolha do inglês, a língua segunda poderá ser uma língua oficial portuguesa, como a Língua Gestual Portuguesa ou a Língua Mirandesa, ou preferencialmente o Alemão, Espanhol, Francês, consideradas as línguas oficiais da União Europeia com maior número de falantes;

6 os aprendentes terão oportunidade de estudar uma terceira língua que poderá ser escolhida, entre as opções enunciadas no ponto 6, usufruindo duma carga horária de 90 minutos semanais.

O modelo curricular que propomos oferece oportunidades aos aprendentes de desenvolver o seu potencial numa grande variedade de áreas. A partir deste, os aprendentes adquirem as bases para o Português através da audição, da fala, da leitura e da escrita e desenvolvem o conhecimento da matemática através de actividades práticas: testam o método científico através de experiências que os põe em contacto com o mundo real e interagem com a comunidade que os rodeia. Como sabemos, experiências de aprendizagem colaborativa, perguntas abertas e resolução de problemas promovem o pensamento crítico e analítico.

A filosofia de ensino que propomos apresenta 4 grandes esferas:

a uma aprendizagem activa, em que os alunos são os motores de todo processo de ensino-aprendizagem, sendo os seus próprios interesses, criatividade e iniciativas que determinam e condicionam os projectos desenvolvidos de forma interdisciplinar;

b um ensino individualizado, em que cada aluno é tido como único, com ritmos, motivações e estilos de aprendizagem diferentes e próprios, promovendo a auto-regulação, através do estabelecimento de objectivos criados por e para cada aluno.

c uma avaliação integrada de saberes, que se baseia em diferentes elementos, ou seja, envolvimento em projectos, organização de cadernos, portfolio europeu de línguas, empenho, participação nas actividades e momentos formais de avaliação;

d uma pedagogia de projecto, em que os alunos, em forma de assembleia de turma, discutem temas e problemas actuais, procurando desenvolver uma consciência cultural crítica o mais cedo possível.

O modelo organizacional do colégio bilingue tem em conta medidas e recomendações relacionadas com aspectos relacionados com a teoria do Bilinguismo, sendo necessário envolver os professores e a comunidade escolar na implementação do programa. Toda a informação facultada aos encarregados de educação deve ser precisa e objectiva, descrevendo a organização de actividades culturais e de visitas de intercâmbio, inclusive actividades bilingues no âmbito das actividades extra-curriculares.

É necessário prever um plano de formação de professores específico que contemple um model de ensino-aprendizagem também específico, incluindo períodos de imersão linguística e a concepção duma mediateca multilingue com manuais, vídeos, CDs, DVDs, etc.

O grupo de professores deverá ter em conta o curriculum específico das diferentes áreas curriculares e não curriculares, seleccionando as unidades de ensino que serão ensinadas na língua segunda, que devem ser escolhidas de forma cuidada, tendo em conta o desenvolvimento cognitivo e cultural da criança.

Por sua vez, os professores especialistas de línguas deverão assegurar a pronúncia e expressão correcta dos alunos, trabalhando colaborativamente com os professores titulares de forma a introduzir a língua escrita desde uma fase inicial. Ao mesmo tempo, devem colaborar com os professores titulares também na escolha de manuais para as áreas curriculares, assegurando-se uma articulação ao nível de conteúdos que facilitará a criação de práticas interdisciplinares. Todos os professores deverão seleccionar, adaptar ou produzir materiais, estando previstas reuniões de trabalho coordenadas por um determinado elemento.

4. O nascimento dum novo modelo curricular no 1º CEB: novas dinâmicas, materiais e aprendizagens

Brewster (1992) defende uma metodologia de integração de línguas noutras áreas curriculares, facilitando o cumprimento dos objectivos da Educação Básica, referindo-se a uma série de vantagens:

“the integration reinforces the conceptual development (example: colour, size, shape, ...)”; “(...)t his continuity gives the child confidence and, consequently, makes the child more motivated”; “through the integration the transfer of competences between the different areas is possible, helping the pupils to develop strategies of “learning to learn; e, finalmente, a integração “develops and broadens contents in other curriculum areas, such as Maths (examples: hours, numbers, sets), Environmental Studies (example: plants, animals, use of maps), Musical Expression (example: rhythm, sound, singing, ...)”.

Este novo modelo curricular deverá cobrir todas as áreas que são estudadas em todos os anos lectivos do 1º Ciclo do Ensino Básico. As escolas bilingues devem apresentar um projecto educativo que se centre, primeiramente, no desenvolvimento da língua materna, incluindo outras línguas no currículo e atribuindo-lhes um status especial enquanto sistemas comunicativos nos quais os indivíduos se exprimem. Neste contexto, a língua é “the subject of no discipline, is in reality, the discipline of all subjects, of all subject matter and of all learning procedures” (Baruk, 1985), ou seja, a língua é uma ferramenta que permite a

estruturação do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilita a descoberta de outra cultura, de outro *Weltwissen* e de outros estilos de vida.

É nos primeiros anos de escolarização que as crianças constroem as bases das suas futuras aprendizagens. A variedade e riqueza de experiências que a escola lhes oferece permite-lhes uma preparação para a integração numa sociedade pluricultural e plurilingue em que vivemos (Starkey, 2002).

Tendo como objectivo o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e intelectual, os aprendentes terão oportunidade de experimentar, compreender e expressar-se através de diferentes meios de comunicação, o que torna possível que estes treinem momentos de adaptação da sua interlíngua ao interlocutor e ao contexto em que se encontram.

Segundo Hagège (1996), as crianças têm uma capacidade para a aprendizagem de línguas superior a alunos com mais de 11 anos, ou seja, é aconselhável que comecem a aprendizagem de línguas o mais cedo possível. Falamos aqui de aquisição, isto é, usa-se um tipo de aprendizagem que é a reprodução do mesmo modelo da língua materna, aquando da relação com o meio circundante. O ensino de palavras nesse mesmo meio é aconselhável, usando-se a etiquetagem de objectos do dia-a-dia e a repetição oral dos mesmos.

A aprendizagem de línguas é também facilitada pelo uso de expressões ligadas às rotinas dos aprendentes, como o cumprimentar, o começo e o fim duma dada actividade, actividades lúdicas ou jogos. As actividades de aprendizagem deverão ser sempre ligadas ao quotidiano dos alunos, não sendo importante o ensino sistemático da gramática na língua segunda. É ainda recomendado o ensino de vocabulário relativo ao Estudo do Meio, de forma a que os alunos consigam continuar a descoberta do mundo que os rodeia noutras línguas.

Como sabemos, as crianças usam todos os seus sentidos para aprender. São activas, questionam tudo o que as rodeia e aprendem a testar as suas hipóteses acerca do mundo de que fazem parte. De acordo com Superfine (2001:30), as crianças são “doers”, isto é, aprendem as línguas facilmente porque utilizam o vocabulário e/ou expressões de imediato no seu quotidiano.

Sendo assim, o professor deve procurar criar situações de ensino-aprendizagem bilingues que se baseiem na investigação, criatividade e resolução de problemas práticos. Segundo Superfine (2001:32), uma aprendizagem activa contempla actividades que: são centradas no sujeito-criança e no mundo que as rodeia; são lúdicas e envolvem o sujeito em situações de prazer na aprendizagem; combinam o uso de jogos, canções e rimas; usam situações consideradas reais; estão relacionadas com tópicos ou vocabulário específico ou formas linguísticas específicas. É neste sentido que Superfine (idem) se refere aos três “Cs” da aprendizagem activa: a curiosidade, a criatividade e a colaboração, estando as crianças e instintivamente preparadas para aprender, ou seja:

“they are in a continual cycle of discovery, forming hypotheses, testing those hypotheses and discovering concepts and skills (...) (idem)”.

As actividades não deverão ser fragmentadas e dispersas, isto é, deverão ser actividades interdisciplinares, daí a necessidade de coordenação entre o professor titular e o professor de línguas. Assim, os alunos entendem que as diferentes línguas podem ser usadas nos contextos de aprendizagem real, perspectivando-se uma maior interiorização das línguas pelos alunos.

A concepção de projectos de turma(s) bilingues ou plurilingues poderá facilitar a aquisição de saberes de forma integrada, sendo recomendado que estes comecem o mais cedo possível. Deste modo, os aprendentes poderão desenvolver as competências linguísticas gerais como descrever, descobrir, explicar, argumentar, justificar, relacionar, direccionar, interagir, etc., que deverão ser concretizadas através dos tipos de actividades que os alunos estão habituados a ter, nomeadamente: cantar, contar, cortar, jogar, desenhar, ler, construir, escrever, etc. Assim, os alunos serão futuros cidadãos activos europeus, aptos a usar diferentes línguas em diversas situações comunicativas.

Tendo como objectivo o desenvolvimento duma consciência cultural crítica (Byram, 1997), os professores devem, a partir da cultura dos alunos, dar a conhecer aspectos sócio-culturais das culturas-alvo, através do uso de documentários, programas de rádio ou televisão, músicas, formas de correspondência entre alunos de outros países, videoconferência, etc.

O desenvolvimento das Competências Comunicativa Intercultural e Plurilingue deverá ser documentado através do portfolio de línguas, que é

“um meio eficaz para conseguir desenvolver nas crianças o gosto de aprender mais línguas, tendo em conta as capacidades de cada um, e a continuar a aprende-las ao longo de toda a sua vida. As crianças são encorajadas a compilar, relacionar e trabalhar todo o tipo de documentos respeitantes: a trabalhos que executem na aula de LEs; recordações de viagens ou intercâmbios com outros países; desenhos ou

posters relacionados com LEs; objectos preferidos relacionados com outras línguas e culturas” (Cruz & Medeiros, 2006).

Desta forma, as crianças serão capazes de reflectir acerca do processo de ensino-aprendizagens de LEs, o que acaba por, mais tarde, se notar no entendimento e na tolerância entre os europeus (cf. Fischer, 2002). Importa que os professores valorizem a história linguística de cada um. É sabido que o sucesso na aprendizagem de línguas está intimamente ligado com factores de ordem psicológica e biológica da criança. No entanto, estes não podem ser tidos em consideração de forma isolada. A criança que frequenta o 1º Ciclo traz já consigo alguma bagagem cultural e um conjunto de experiências linguísticas, que influenciam directamente as aprendizagens que têm de ser tidas em conta. Como refere Morin (1999:50), “todo o indivíduo, mesmo o mais confinado na mais banal das vidas (...)”, traz consigo experiências e vivências que não podem ser desperdiçadas, quando se fala em ensino de línguas. Assim, a biografia linguística das crianças pode ser uma estratégia potenciadora dessa riqueza individual, ajudando o professor a melhor conhecer os seus alunos, sabendo com que língua ou línguas foram tomando contacto ao longo da sua vida e, concomitantemente, podendo aproveitar esses conhecimentos e, assim, ir ao encontro das suas necessidades, possibilidades, desejos e expectativas, no que respeita à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Através do portfolio de línguas², é possível o aluno dar a conhecer, através de textos, imagens, fotografias ou outras representações, um pouco da história linguística, que traduz o seu percurso de vida e o tipo de contacto com as línguas que atravessaram a sua vida, podendo partilhá-la com colegas, amigos, professores (Cruz & Cruz, 2006).

Como podemos ver pelas figura 1 e 2, este é um documento pessoal onde os alunos registam como aprenderam línguas e, ao mesmo tempo, auto-avaliam-se nas línguas estrangeiras que dominam:



Figura 1
Ficha de Auto-avaliação

² Para mais informações e exemplos de portfolios de línguas, é favor consultar o site http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html.



Figura 2
Ficha sobre experiências vividas

Como podemos observar, o portfolio de línguas é um documento pessoal que pressupõe a aprendizagem de idiomas ao longo da vida e, através do qual, aqueles que aprendem ou aprenderam uma língua, formal ou informalmente, partilham as suas aprendizagens linguísticas e as suas experiências culturais.

De forma resumida, podemos referir que a integração dum ensino bilingue deverá encorajar o desenvolvimento dum currículo integrado de todas as línguas estudadas na escola e para todas as áreas curriculares ou não curriculares que são ensinadas em dois sistemas linguísticos, de forma articulada e alternada. Isto será facilmente conseguido através da criação ou adaptação de materiais e uma clara coordenação de professores com via a um ensino interdisciplinar, que promova uma pedagogia de emancipação crítica do aluno.

Neste contexto, a formação de professores é essencial no quadro de um programa de implementação duma educação bilingue, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de competências linguísticas assim como à introdução de novas metodologias na sua sala de aula, recomendando-se uma formação avançada nas seguintes áreas prioritárias de formação:

- a** o uso de tecnologias da informação e comunicação, como o quadro interactivo, computador habilitado com Internet, ferramentas Web 2.0 (*blog, chat, videoconferência, etc.*);
- b** o uso de portfolios europeus de línguas como elementos imprescindíveis na avaliação formativa das competências dos alunos;
- c** o uso de estratégias de aprendizagem activa como o *PowerTeaching*³, que centra o aluno no aprendizagem, dando-lhe o poder de ensinar e aprender entre os seus pares.

A mobilidade física e online (Cruz, 2005) dos professores deverá ser fomentada, através da candidatura a modalidades de formação que permitam uma dada imersão linguística dos professores envolvidos no projecto. Ao mesmo tempo, será aconselhável que a escola tenha assistentes de língua que: sejam capazes de leccionar áreas curriculares de índole não linguística, quando o professor titular não o consiga fazer na língua segunda; ajudem na concepção de materiais e colaborem na articulação com o professor titular, com o fim de promover aprendizagens interdisciplinares.

Conclusões

Ao propor esta reflexão, colocando no centro as possibilidades do conhecimento e utilização das línguas, quisemos sobretudo destacar a convicção de que a qualidade da vivência de experiências culturalmente diversas depende da nossa capacidade de falar o mundo a partir das “línguas dos outros”. Esta experiência, que é simultaneamente uma experiência de desenvolvimento pessoal e humano, só pode ser feita a partir da compreensão dos pressupostos conceptuais que estão presentes nas diferentes línguas que adquirimos e aprendemos. Por tudo isto, o modelo de promoção da aprendizagem das línguas que aqui defendemos não

³ Para mais informações sobre o PowerTeaching é favor consultar o seguinte sitio: <http://homepage.mac.com/chrisbiffle/Menue38.html>.

se isola dos restantes contextos de socialização dos aprendentes. Pretende, ao contrário, recuperar esses contextos, observar e reconhecer os seus significados mais profundos e criar condições que favoreçam o processo de ensino aprendizagem bilingue.

.....

Bibliografia

- Bain, B. (1974). "Bilingualism and cognition: Towards a general theory", in S.T. Carey, ed. *Bilingualism and Education*, Edmonton, University of Alberta Press.
- Baruk, S. (1985). *L'âge du capitaine*. Paris: Seuil.
- Brewster, J. et al. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conselho da Europa (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Council of Europe (1995). *White Paper on Education and Training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1997). *Language Learning for European Citizenship: Final Report (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cruz, M. & Cruz, M. (2006). O portfolio de línguas e a intercompreensão no Ensino Precoce de Língua Espanhola. *Saber & Educar*, 11, Porto: Publicações da ESE de Paula Frassinetti.
- Cruz, M. & Medeiros, P. (2006). European Plurilingualism and Online Mobility at Primary Schools, *International Journal of the Humanities*, Cambridge: University of Cambridge.
- Cruz, M. & Melo, S. (2004) Mobilidade on-line: potencialidades da comunicação plurilingue em chat. *Saber Educar*, 9, Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 99-114.
- Cruz, M. (2005). *Cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Tese de Mestrado. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Cummins, J. (1978). "Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs", in Paradis (eds.), *Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press.
- Duverger, J. & Maillard, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Bibliothèque Richaudeau: Albin Michel.
- European Education Council (2001). *Report from the Education Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training systems*. Strasbourg: Council of Europe.
- Girard, D. (1975). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministério da Educação (2005). *Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005/6 – Orientações Programáticas (Revisão de APPI)*. Pomphrey, C. (1997). The language awareness of PGCE Modern Languages and English Students, *Links* 17. London: CILT, pp. 1 – 4.
- Siguán, M. & Mackey, W. (1986). *Éducation et bilinguisme*, UNESCO: Delachaux et Niestlé.
- Starkey, H. (2002). *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Strecht-Ribeiro, O. (1988). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo. Razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Biblioteca do Educador, pp.134-137.
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom?, in *Revista Educação e Comunicação*, nº 7, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 27 - 36.

“Surprised!” Telling the pictures. Can the illustrations in picture books promote language acquisition?

Sandie Mourão

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
Universidade de Aveiro – Portugal

sjmourao@gmail.com

Abstract

The following article presents the findings of a re-analysis of data from two action research projects investigating the use of English picture books in Pre-school English classes in Portugal. Two picture books were used, each representing parallel and interdependent storytelling models. Audio tapescripts of the picture book read alouds were categorised according to the utterances prompted by the verbal and visual texts. Results show that foreign language acquisition is extended when both the verbal and visual texts of a picture book are used for language input and that children are more actively involved in meaning making. Implications are discussed.

Keywords

picture books, illustrations, pre-school, vocabulary

Resumo

Este artigo procura apresentar os resultados da re-análise dos dados recolhidos em dois projectos de investigação-acção sobre a utilização de álbuns em língua inglesa nas aulas de Inglês da Educação Pré-Escolar em Portugal. Dois álbuns foram usados, demonstrando diferentes interações entre texto e imagem, ‘paralela’ e ‘inter-dependente’. Transcrições de gravações de horas do conto com estes livros foram categorizadas de acordo com as falas em Inglês a que o texto ou imagem deram origem. Os resultados indicam que a linguagem que as crianças aprendem de facto, com os livros ‘inter-dependentes’ (onde a história escrita é diferente da história ilustrada) é mais rica e as próprias crianças tomam um papel mais activo na criação de um significado. As implicações destes resultados são discutidas.

Palavras-chave

livros de contos com imagens, ilustrações, Educação pré-escolar, vocabulário

1. Picture books and the first language

Readers will be familiar with the object Anglo-Saxons call the picture book, and the Portuguese call ‘um álbum’ or ‘um livro ilustrado’ (Gomes 2003). There are many definitions of what a picture book is but my favourite is from the illustrator Uri Schulevitz (1985:15): a picture book ‘could not for example be read over the radio and be understood fully. In a picture book the pictures extend, clarify, complement, or take the place of words. Both the words and the pictures are “read”.’ It is this inter-animation between picture and word (Lewis 2001) which makes a picture book such a special thing.

This ability to tell a story through pictures and words, has led to picture books playing an important role in early literacy programmes. Research into first language (L1) acquisition, shows that the single most important activity for developing a basic understanding of literacy and its functions is by reading aloud to children using picture books (NAEYC. 1998). Research has highlighted how important this is at home (Ninio, 1983, Wells 1986), and at school during ‘read-alouds’ (Robins & Ehri 1994, McGee & Schickedanz 2007), stressing in particular, positive developments in vocabulary acquisition and story narrative (Elley 1989, Dickenson & Smith 1994, Neuman 1999). Research into their role in supporting second language acquisition, in particular vocabulary development is also available, (Collins 2005, Coledge 2005).

Quality illustrations in picture books allow children, who are still not reading words, to 'read' the story: the illustrations support their understanding through the visual representation of the words they are listening to. However illustrations in picture books inter-animate with the words in complex ways. The most simple of picture – word relationships, that of telling the same story is labelled 'parallel storytelling' by Agosto (1999: 267): the majority of picture books fall into this category. When pictures and words work together to tell the same narrative, parallel storytelling, they provide a very supportive learning platform, in particular for younger children. Golden (1990: 112) states '... when there is equality to the emphasis given to both text and illustration, when they support and reinforce each other, the reader has the opportunity to focus on the story as a whole and not become distracted by additional commentary'. Furnish (2002:11) adds that this 'provides readers of any level with the opportunity to take away a shared minimum of understanding.'

The opposing type of picture–word inter-animation, makes the reader use both the pictures and words together to make meaning, each providing only part of the story, often filling in each other's 'gaps'. These picture books fall into the 'interdependent storytelling' category (Agosto, 1999: 267) and have become more and more common in modern day picture books. Agosto argues that interdependent storytelling provides more intellectual benefits for readers (1999: 278). Non-readers in particular are encouraged to listen and look to construct meaning, developing their language comprehension skills.

Research into how children use picture book illustrations to make meaning has become more extensive. Hughes (1998: 118) reports children being more perceptive than adults at 'reading pictures' and research by Arzipe & Styles (2003) documents how children make sense of very complex illustrations on many levels: their research looked in particular at illustrator styles. Sipe (2008) has recently outlined five categories for children's response to picture books and several of these categories are dependent upon the children's understanding of the illustrations.

2. Picture books and English as a foreign language

'Storytelling' is an accepted and widely used approach in the teaching of English as a foreign language (EFL), 'representing a holistic approach to language teaching and learning that places a high premium on children's involvement with rich authentic uses of the foreign language', (Cameron 2001:154). According to Garvie (1991:4-5) the communicative approach made it possible to bring story into the classroom. Wright (1995) and Garvie (1991), both focus on the use of storytelling per se, where as Ellis & Brewster (2002) and Mourão (2003) focus on storytelling with picture books, which in EFL literature are sometimes called 'realbooks' or 'real picture books', (Dunn, 2003:106).

The importance of illustrations in picture books in the EFL classroom is mentioned briefly by Cameron (2001:40) who describes children constructing meaning in their minds through the pictures, using a mental processing which she says 'can be carried out in the first language, or some language-independent way, using what psychologists call 'mentalese''. Hsiu-Chih (2008:48) also stresses that illustrations stimulate the students' imagination, and help them learn how to read pictures. Dunn (2008: 7) confirms that illustrations in picture books are not just for supporting understanding of language, but that they are instrumental in developing visual decoding skills. Mourão (2003: 5) encourages teachers to let children interact with a picture book, during the storytelling activity, using the illustrations to prompt language use.

Research by Read (2006:18) focuses on the teacher's scaffolding techniques during read FL read alouds and describes the teacher interacting with the children, linking 'the familiar with the new', allowing them to use their previous knowledge, often in their L1 to their support their FL learning. Some of these comments are related to the illustrations, though Read's discussion does not focus on this aspect in particular. Mourão (2006a:54-55) outlines how children use the illustrations in two different picture books to help either retell or actively make meaning. In a picture book with a simple repetitive narrative the children use the illustrations as 'signs' to predict what was coming next, and were successful in retelling the story using these signs. In a picture book with little repetition in the narrative, the children were unable to retell the story, but the illustrations helped them create meaning, often extending the picture book narrative based on the illustrations. Elster (1995) calls these extensions 'importations', often producing language which has nothing to do with the verbal text.

Concern with inter-animation of picture and word, which has gripped academics in the world of picture books for the last twenty years, has hardly touched the EFL world. References to visual text in picture books remain directed towards supporting understanding of the verbal text. Miyahara (2005: 23) makes a brief reference to the 'interplay of words and pictures'. Linse identifies and discusses criterion for selecting picture books and includes reference to 'context-embedded content' and 'context-reduced content' (2006: 77), though she is more concerned with illustration details which do not match the verbal text. Bland on the other hand has written several articles, for teachers of primary aged children in EFL contexts, which highlight the importance of taking illustrations into consideration. She describes 'multi-layered' picture books promoting language use (2007a:35), and makes reference to using symbolic and iconic features together to make meaning, referring to picture books in the interdependent category (2007b:307). There is no empirical research in this area at all.

3. Parallel and interdependent picture books in pre-school EFL classrooms - a research project

From the literature review we can conclude that in L1 contexts, reading picture books to young children promotes, among other things, vocabulary development; with a greater possibility for talk and therefore further vocabulary development if there is inter-animation between pictures and words. In FL contexts storytelling is an accepted approach, but there is little research to confirm that picture books actually provide for vocabulary development, and no research to date of how the relationship between the pictures and words affects the FL learner. With this in mind, data from action research projects, using a parallel and an interdependent model of picture book, was revisited with a view to discovering if FL acquisition is extended when both verbal and visual texts of a picture book are used for language input and which kinds of word - picture dynamics within a picture book are more successful for promoting this acquisition.

The picture books used were 'Peekaboo Friends!' (Su 2001), which demonstrates parallel storytelling, and 'Goodnight Gorilla' (Rathman 1994) which demonstrates interdependent storytelling. These picture books had been used in previous small-scale action research projects: 'Peekaboo Friends!' in 2004, resulting in published research (Mourão 2006a and Mourão 2006b), and 'Goodnight Gorilla' in 2006, which was used as a basis for an oral presentation only.

For these action research projects the picture books were integrated into 10 minute read aloud sessions, at the end of twice-weekly 30 minute long English lessons, with two different groups of 25 pre-school children, ages ranging from 52 – 63 months. Each book was reread over a period of two to three weeks, and each of these re-readings was audio recorded. The recordings were transcribed. 'Peekaboo Friends!' was reread a total of 14 times, ten by the Portuguese pre-school teacher, and four by the English teacher - the recordings were made during the English teacher's re-readings only. 'Goodnight Gorilla' was reread a total of five times by the English teacher only. Each book was left in the classroom for the children to browse through between English lessons.

The resulting tape-scripts were re-analysed, with a view to categorising the children's verbal utterances, considered natural units of speech by Crystal (1991:405), prompted by the visual texts (illustrations) and the verbal texts (words) in the picture books.

The picture books were fairly similar in theme and language: both included animals familiar to the children and both used a repeated expression. A brief description of each picture book follows:

Peekaboo Friends!

This is a typical sixteen-page picture book, which falls within the category of a 'lift the flap book'. It has brightly coloured, child friendly illustrations of a baby, Robbie, and his stuffed toys playing a game of hide and seek, and each of the toys is to be found under a flap. It is verbally and visually cumulative, repeating the toys found in the previous pages with a simple refrain "Robbie and giraffe are looking for their friends." And the reply: "Peekaboo, it's penguin!" etc. The animals being searched for are: giraffe, penguin, puppy, rabbit and donkey. A kitten appears in all the visual texts, but goes unmentioned in the verbal text, until the last double page spread, when the verbal text changes to incorporate her looking for Robbie and the toys, "Kitten is looking for everyone. Peek a boo - here we are!" The unmentioned kitten brings a very slight sniff of interdependent storytelling into the picture book!

Good Night Gorilla

Atypical of a picture book, this has 40 pages, and won several awards shortly after its publication in the early 90's. Horn Book Magazine (1995) gave it a starred review describing it thus, "The many amusing, small details...as well as the tranquil tone of the story make this an outstanding picture book."

Of the seventeen double page spreads, seven are wordless. The text appears in speech bubbles, and consists of the following exclamation and eight nouns, Good Night, gorilla, elephant, lion, hyena, giraffe, armadillo, dear and zoo. The verbal text takes us on the evening rounds with the zookeeper, who calmly says "Good Night" to his animals, and makes his way home, gets into bed, says a final "Good night" to his wife, rolls over and goes to sleep. The visual text shows us a gorilla taking the zookeepers keys and opening all the cages. The zoo animals follow the zookeeper home, walk into his house and settle down to sleep in his bedroom, much to his wife's dislike. When she realises they are in her bedroom, she takes them all back to the zoo. The twist to the story is the gorilla, who appears to be allowed to return home, snuggle into bed and sleep between the zookeeper and his wife! There are dozens of extra details to see in the illustrations, including a mouse and a banana, miniature stuffed toys of all the animals in their cages, keys which match the colours of the cages, photographs on walls, a and floating pink balloon.

4. Results

Both picture books enabled the children to successfully acquire language and use it to retell the story as a group, chanting the verbal text with the English teacher. Both picture books gave the children a good deal of pleasure. But there were visible differences between the amount of language that was generated by the children in both Portuguese and English in relation to the visual texts.

4.1 Verbal utterances and the visual text in English and in Portuguese

The overall number of verbal utterances, prompted in English and Portuguese, was calculated per reading. As you can see from the results (Table 1), the children reacted verbally in both English and Portuguese to the picture book illustrations. Despite the difference in length the verbal utterances in rereads continue to be fairly substantial in 'Goodnight Gorilla', where as they drop dramatically in 'Peekaboo Friends!'. We can also see an increase in English utterances in comparison to Portuguese utterances in 'Goodnight Gorilla'.

It should be noted here that many of these utterances would be considered single word utterances, used to label parts of the illustration, the majority being nouns. This is consistent with research in L1 picture book reading contexts and language acquisition in very young children, where labelling, in particular of nouns, is considered to be more frequent than that of verbs (Ard & Beverly 2004).

Table 1

Verbal utterances prompted from the visual text
 Eng=English; Port=Portuguese

Reading	(Parallel) Peekaboo Friends!			(Interdependent) Good Night Gorilla		
	Total	Eng	Port	Total	Eng	Port
Nº1	22	0	22	60	10	50
Nº2	10	2	8	51	9	42
Nº3	1	0	1	22	6	42
Nº4	4	1	3	16	10	6
Nº5	-	-	-	7	7	0

4.2 Verbal Utterances in English from the verbal text

The verbal utterances in English are fairly even (Table 2), despite appearing substantially higher for ‘Goodnight Gorilla’, which is understandable as the book is longer. ‘Peekaboo Friends!’ peaked in reread n° 3, and maintained this number in the fourth reread, by which time the children were chanting the verbal text very easily as a group. This could also be due to the fact this picture book was read and number of times by the pre-school teacher, so the children had heard it a total of 14 times.

In contrast to the visual text, the verbal utterances prompted by the verbal text tended to be chunks of unanalysed language, formulaic expressions (Lightbown & Spada 1999), which have been heard so often that the children acquire and use them in context, “Peekabook, it’s Teddy” being a typical example.

Table 2

Verbal utterances prompted from the visual text

Reading	(Parallel) Peekaboo Friends!	(Interdependent) Good Night Gorilla
N°1	8	13
N°2	19	26
N°3	31	25
N°4	31	38
N°5	-	23

4.3 Verbal Utterances in English from the visual and verbal texts

When comparing the total number of verbal utterances in English to both visual and verbal texts (Table 3), we can clearly see that ‘Goodnight Gorilla’ prompted a superior or equal amount of English in all re-readings, the visual text providing a considerable amount of these English utterances.

4.4 Known and new language

If we were to go one step further and look at the kind of language prompted through the two picture book texts, we would see that ‘Goodnight Gorilla’ enabled children to use English words they already knew, in context, which is one of the reasons picture books are used in EFL classes. Both visual and verbal texts prompted the use of new words or chunks, although because the verbal text was mirrored by the visual text, it is difficult to know whether the children were prompted by the visual or the verbal.

Table 3

Total of all verbal utterances prompted in English

Reading	(Parallel) Peekaboo Friends!			(Parallel) Good Night Gorilla		
	Total	Verbal	Visual	Total	Verbal	Visual
Nº1	8	8	0	23	13	10
Nº2	21	19	2	35	26	9
Nº3	31	31	2	35	26	9
Nº4	31	31	1	48	38	10
Nº5	-	-	-	30	23	7

If we look at the table 4 below, using data from 'Goodnight Gorilla', we can see that in all but one case, that of the chunk “black and white”, the visual text prompted children to use nouns which bore no relation to the verbal text. These were words the children used either spontaneously, or after talking about the visual text as a group. The utterances labelled as Known are the words/chunks the children already knew from previous stories or English activities during the English classes. Those labelled New are the words/chunks generated from the verbal or visual story texts after they had been discussed in Portuguese and recast in English by the English teacher. The verbal text was chanted and chorused by most children with little difficulty.

Table 4

“Goodnight Gorilla” utterances from visual text

Session	Known	New
1	Black, white, banana, one, two, three, four, five, monkey	Mouse
2	Black, pink, ball, bananas, rat, black and white	Zookeeper, mouse, key
3	Ball, surprised	Zookeeper, balloon, mouse, zoo
4	Ball, banana, surprised, six	Balloon, zookeeper, house, wife, balloon, mouse
5	Green, seven, surprised	Zookeeper, escaped, balloon, mouse

In comparison, ‘Peekaboo Friends!’ prompted just ‘socks’ and ‘cat’ from the illustrations, both known words. Once again, for the verbal text itself, it is not possible to identify whether the children were prompted by the visual or the verbal texts. But many of them were able to chant the chunk “... looking for their friends’, which undoubtedly came from the repetition of the verbal text.

4.5 Creating meaning

Finally, if we were to look at how the 'Goodnight Gorilla' group created meaning from one of the wordless double page spreads. Pages 24 – 25 are both completely black, except for a small pair of round eyes to the top of page 25. By bringing all their knowledge and understanding of storytelling and language, which included inter-textual references to previously read picture books, the children were able to arrive at their own verbal text for this spread.

Key

EngT = English teacher; C = child; CC = children; Ed = Pre-school teacher.

Session 1

Turn the page

Silence

EngT: São de quem?

C: Olha! Aqui há branco.

C: Giraffe?

EngT: Do you think they belong to the giraffe?

C: White!

C: Elefante?

EngT: The elephant? No, no! (Turning page)... the wife!

Note that the child in line 02 prompts the child in line 05 to use the word 'white'. Line 03 and 06 show children thinking about which animal the eyes belong to, they have chosen giraffe and elephant, both big animals, as the eyes are high up on the page.

Session 2

Turn the page

CC: Ha, ha, ha, ha!

C: A rapariga!

EngT: Oh, ho! É a mulher, não é? A mulher dele!

C: Yeah! Black and white!

C: Ela vai ver por causa do gorila!.

C: Ela está com medo!

EngT: Ela vai ver quem é que diz boa noite, não é? Achas que ela está com medo?

CC: Sim!

Ed: Ela está frightened!

EngT: Frightened. Yeah? Is she frightened?

Line 09 and 12 show different children successfully predicting who the eyes belong to and why they are on the page, and typical of children in pre-school. Line 11 is a perfect example of inter-textuality - the children had just finished a book called 'Black and White', and so a page in black and white only prompted this response. Line 13 begins the journey to creating the eventual verbal text, a response to the wide eyes being afraid. The children had recently been playing with emotion words and knew the word for frightened in English hence the reason the pre-school teacher prompted them in line 16.

Session 3

Turn the page (Page 24 – 25)

C: Eh, he, he!

C: É a mulher!

C: ... a mulher!

EngT: That's right it's his wife! The zookeeper's wife. She's surprised!

C: Ela está com medo!

EngT: Do you think she's frightened?

C: Sim!

EngT: Yeah! She's not surprised, she's frightened?

Turn the page (page 26 – 27)

EngT: Oh!

C: Surprised!

EngT: Surprised!

Ed: Um olho surprised!

C: Onde está o balloon?

Lines 19 and 20 demonstrate children again confidently predicting, with line 21 from the English teacher recasting the utterances into English. The English teacher also brought in the word surprised, which was actually a mistake, as she had meant to say frightened, reminding the children of what they had discussed during the previous reading session. However when the page is turned, and the children see the woman looking at the gorilla, with his cheeky smile, they spontaneously call out surprised (line 27). Line 30 reminds us of one child's obsession with the floating balloon, which appears in all but five of the double page spreads!

Session 4

Turn the page

C: Surprised!

EngT: Surprised! That's' right she's surprised! After all those goodnights!

C: O sorriso!

Line 31 brings the previous reading session's surprised to the page. And line 33 demonstrates a child predicting why she is surprised - because she sees the gorilla's cheeky smile when she turns on the lights!

Session 5

Turn the page

CC: Surprised!

The verbal text for that double page spread, became the single word surprised! But it's enough as the children are eager to see the gorilla's cheeky grin on the next page.

Language acquisition is defined as a process of natural assimilation, Krashen (1981) described it as involving intuition and subconscious learning, and is the result of real interactions in which the learner is an active participant. Through meaningful interactions, using both the children's L1 and the FL, the children have successfully acquired and used English words they are familiar with in several natural contexts, one of these being during story telling, demonstrated here. Bruner describes negotiable transactions (1986:76), with support from Vygotsky's ideas on language acquisition he writes, 'it is in the nature of things that the aspirant speaker must "borrow" the knowledge and consciousness of the tutor to enter (and develop) a language.' He refers to the 'book reading routines' he investigated, concluding that through these meaningful parent-child interactions children are taken to the 'growing edge of their competence' (1986:77). Cosy parent-child read alouds are nothing like classroom read alouds, but we can make comparisons and learn from the way a caring parent scaffolds a child. With the help of the teacher, and more able peers, the children have created meaning, using language they already knew and language they encountered through the picture book text.

5. Conclusion

The results give language teachers something to think about. From a look at the kind of language that emerged from the two picture books, it does appear that an interdependent picture book model provides a richer context for language learning and use. From a look at the triadic interaction, child – book – teacher, there are obvious implications for the way children can create meaning together, with the help of the teacher and their peers.

This research highlights the need to look more closely at how we approach using picture books in the EFL classroom. Firstly, in relation to the kinds of picture books we select. At present teachers tend to select a parallel model, providing for a possibly safer learning environment, to the detriment of a richer learning one. Secondly, in relation to how we use these picture books to make meaning through discussion around the illustrations. The tape-scripts show that both the children and the teachers involved used L1 and the FL to reach a meaning consensus. We need to understand better how the two languages can scaffold each other in this meaning making process. Finally, in relation to how often we reread picture books to a group of children. It took the 'Goodnight Gorilla' group five sessions to create their meaning for a wordless double page spread.

I would like to suggest that as teachers who use picture books in our classes we need to understand better how the verbal and the visual texts inter-animate to produce a narrative. We should rethink which picture books we use in our classrooms, and attempt to move from playing safe to selecting titles that promote thinking from looking and listening or reading, enabling discussion and more language use. Finally we should be retelling the same picture book over a short period of time allowing children numerous opportunities to engage with the visual and verbal texts.

References

- Agosto, D.E. (1999) One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks, *Children's Literature in Education*, 30(4), pp. 267 - 280.
- Ard, L.M. & Beverly, B.L. (2004) Preschool word learning during joint book reading: effect of adult questions and comments, *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), pp. 17 - 28.
- Arzipe, E. & Styles, M. (2003) *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. Abingdon: RoutledgeFalmer
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (2001) Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), pp. 10 - 20.
- Bland, J. (2007a) 'Sharing pictures and ideas - using picture books to create readers'. *Grundschulmagazin Englisch 2007(3)*. The Primary English Magazine.
- Bland, J. (2007b) 'Literary Texts and Literacy Skills for the Youngest Language Learners'. In Elsner Daniela, Küster Lutz, Viebrock Britta (eds) *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht Frankfurt/Main: Lang. 299 – 316
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cameron, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners* Cambridge: Cambridge University Press
- Coledge, M. (2005) Baby bear or Mrs Bear? Young English Bengali-speaking children's responses to narrative picture books at school. *Literacy*, April, pp. 24 - 30.
- Collins, M.F. (2005) ESL Preschoolers' English Vocabulary Acquisition from Storybook Reading, *Reading Research Quarterly*, 40(4), pp. 406 - 408.
- Crystal, D. (1991) *A dictionary of linguistics and phonetics*. Cambridge, MA: Basil Blackwell
- Dickenson, D.K. & Smith, M.W. (1994) Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension, *Reading Research Quarterly*, 29(2), pp. 104 - 122.
- Dunn, O. (2003) REALpictureBOOKS - an additional experience in English, in: S. Mourão (Ed) *Current practices: a look at teaching English to children in Portugal*. Lisboa: Associação Portuguesa de Professores de Inglês
- Dunn, O. (2008) *Learning English through sharing picture books*. London: British Council
- Elley, W. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 174 - 187.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2002) *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. Harlow: Pearson Education Limited
- Furnish, P. (2002) *Symmetry matters: an examination of symmetry in picture books* Unpublished MA dissertation in Children's Literature. Surrey: University of Roehampton

- Hughes, P. (1998) Exploring visual literacy across the curriculum in Evans, J. (ed) 1998 What's in the picture? Responding to illustrations in picture books. Paul Chapman Publishing: London
- Garvie, E. (1991) Teaching English Through Story in: C. Kennedy & J. Jarvis (Eds) Ideas and Issues in Primary ELT. Walton-on-Thames: Thomas Nelson and Sons Ltd
- Golden, J. (1990) The narrative symbol in childhood literature: explorations of the construction of text. New York: Mouton de Gruyter
- Gomes, J.A. (2003) O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações, *Malasartes*, 12(Novembro), pp. 3 - 6.
- Hsiu-Chih, S. (2008) The value of English picture story books, *ELT Journal*, 62(1), pp. 47 - 55.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press
- Lewis, D. (2001) *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Abingdon: RoutledgeFalmer
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press
- Linse, C.T. (2006) An analysis of predictable picture books: some beginning insights, in: J. Enever & G. Schmid-Shonbein (Eds) *Picture Books and Young Learners of English*. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH.
- McGee, L. & Schickedanz, J.A. (2007) Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten, *The Reading Teacher*, 60(8), pp. 742 - 751.
- Miyahara, M. (2005) Systematic storytelling part 1 and 2, *English Teaching Professional*, 37(March), pp. 23 - 25.
- Mourão, S. (2003) *Realbooks in the Primary Classroom*. Southam: Mary Glasgow Scholastic
- Mourão, S. (2006a) Understanding authentic picture books: how do children do it?, in: R. Mitchell-Schuitevoerder & S. Mourão (Eds) *Teachers and young learners: research in our classrooms*. Canterbury: IATEFL YL SIG
- Mourão, S. (2006b) Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools in: J. Enever & G. Schmid-Shonbein (Eds) *Picture Books and Young Learners of English*. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH
- NAEYC (1998) Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, *Young Children*, 53(4), pp. 30 - 46.
- Neuman, S.B. (1999) Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy, *Reading Research Quarterly*, 34(3), pp. 286 - 311.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000) The dynamics of picture book communication, *Children's Literature in Education*, 31(4), pp. 225 - 239.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006) *How Picturebooks Work*. Abingdon: Routledge
- Ninio, A. (1983) Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device, *Developmental Psychology*, 19(3), pp. 445-451.
- Nodelman, P. (1988) *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, Georgia: University of Georgia Press
- Rathman, P. (1995) *Goodnight Gorilla*. New York: Scholastic Inc.
- Read, C. (2006) Supporting teachers in supporting learners, in: J. Enever & G. Schmid-Shonbein (Eds) *Picture Books and Young Learners of English*. Munchen: Langenscheidt ELT GmbH
- Robbins, C.R. & Ehri, L.C. (1994) Reading storybooks to kindergarteners helps them learn new vocabulary words, *Journal of Educational Psychology*, 86(1), pp. 54 - 64.

Shulevitz, U. (1985) *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. New York,: Watson-Guptill Publications).

Sipe, L. (2008) *Storytime: young children's literary understanding in the classroom* (New York: Teachers College Press

Su, L. (2001) *Peekabook Friends!* London: Frances Lincoln Limited

Wells, G. (1986) *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann

Wright, A. (1995) *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press

As Tecnologias de Informação e Comunicação na promoção da competência comunicativa intercultural e plurilingue

Marisa Marcelo

Colégio do Sardão
marisamarcelo@gmail.com

Paulo Silva

Colégio do Sardão
teacherpaulosilva@gmail.com

Mário Cruz

Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia e Formação de Formadores (CIDTFF)
da Universidade de Aveiro¹
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
mariocruz@me.com

Resumo

As Tecnologias de informação e comunicação promovem a mobilidade online (Cruz & Melo, 2004) dos cidadãos europeus. Oferecendo um vasto leque de recursos multimédia, que incluem texto, imagens, áudio e vídeo, os quadros interactivos, aliados a uma ligação à internet e a diferentes recursos de videoconferência, dão a possibilidade aos alunos de fazerem encontros virtuais online, que por sua vez irão desenvolver as suas competências interculturais comunicativas (Byram, 1997) e plurilingues (Araújo e Sá, M. H. & Melo, S., 2004).

Desta forma, o principal objectivo deste trabalho é a análise do quadro interactivo e do flashmeeting, como ferramentas de videoconferência, presente no ensino precoce da Língua inglesa, com o objectivo de desenvolver as competências interculturais dos alunos.

Palavras-chave

intercompreensão, competência comunicativa intercultural e plurilingue

Abstract

Information and communication technologies fostered the online mobility (Cruz & Melo, 2004) of European citizens. By offering a wide range of multimedia resources, which include text, still images, audio and video, the interactive whiteboard, combined with an Internet connection and videoconferencing facilities, offers us the possibility to let young learners engage in online virtual encounters, which promote both their intercultural communicative (Byram, 1997) and plurilingual competences (Araújo e Sá, M. H. & Melo, S., 2004).

In this way, the main aim of this paper is to analyze the use of interactive whiteboard and Flashmeeting, a videoconference tool, in the early teaching of English as foreign language to develop the intercultural communicative competence of young learners.

Keywords

intercomprehension, intercultural communicative competence, plurilingual competence

1 Mobilidade Online, Plurilinguismo e Comunicação Intercultural

Presentemente, o ensino de línguas estrangeiras é considerado uma necessidade, tendo em conta a mobilidade global de pessoas, principalmente na Europa, onde este tema tem vindo a ser discutido desde o Tratado de Maastricht até à emergência das necessidades de comunicação e conhecimento da sociedade.

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

Para além disto, esta deslocação física tem sido suportada através da criação de programas europeus, tais como: Erasmus e Comenius (cf. Melo, 2006; Cruz, 2005) que proporcionam a oportunidade aos estudantes de entrar em contacto com línguas, culturas e pessoas por toda a Europa. Assim sendo, entre outros, estes promovem a proximidade entre cidadãos europeus e a diversidade cultural e linguística com o objectivo de obter uma melhor formação da população ao nível intercultural e plurilingue.

Entretanto, o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) favoreceram o contacto com a diversidade, devido à variedade de língua e culturas que engloba. De facto, estas tecnologias permitem que os seus utilizadores se tornem membros da diversidade e pluralidade que circulam na internet. Segundo Cruz & Melo (2004), esta mobilidade online traduz-se na possibilidade de viajar no mundo virtual da internet, usando os seus dispositivos tecnológicos e ultrapassando as possíveis barreiras provocadas pela falta de conhecimento em relação a usos, códigos e línguas.

De facto, o interesse do Conselho da Europa pela promoção da aprendizagem de línguas tem sido tão forte que se criou o “Quadro Europeu comum de Referência para Línguas”, para a construção de uma Europa plurilingue e pluricultural, onde a intercompreensão é a chave para a comunicação (cf. Cruz & Medeiros, 2007). Desde 1989 que se introduziu e se tem sentido no ensino precoce das línguas estrangeiras, por toda a Europa.

Tendo ainda em conta as directrizes orientadoras deste e outros documentos do Conselho da Europa, existem dois conceitos muito complexos sobre os quais nos debruçaremos, sendo eles: a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) e a Competência Plurilingue (CP). O primeiro tem que ver com a habilidade dos comunicadores construírem um conhecimento partilhado com o Outro, que representa identidades sociais e culturais muito diferentes e, ao mesmo tempo, relaciona-se com a capacidade de interagir com elas, trazendo para o encontro o seu próprio Weltwissen (cf. Byram, 1997).

De acordo com Byram (1997), o comunicador intercultural é aquele que consegue estabelecer ligações culturais e interpretá-las na perspectiva do Outro em relação a si mesmo a sua comunidade. Este comunicador intercultural é também capaz de negociar conhecimento no encontro intercultural, ultrapassando os obstáculos que possam surgir.

Neste encontro é extremamente importante que o comunicador intercultural tenha a “capacidade de usar línguas para estabelecer comunicação bem como para fazer parte da interacção intercultural, onde um agente social tem proficiência, a vários níveis, em diferentes línguas e contacto com diferentes culturas” (Andrade, Araújo e Sá, et al, 2003; Conselho da Europa, 1998). Esta CP é necessária para a comunicação intercultural porque envolve o relacionamento entre: predisposição social e afectiva, conteúdos de aprendizagem, conteúdos linguísticos e comunicativos e a própria interacção (cf. Andrade, Araújo e Sá, et al, 2003).

Segundo o Conselho da Europa, estas competências devem ser promovidas logo que possível, de maneira a dar aos cidadãos europeus a oportunidade de participar no discurso público europeu muito mais cedo possível. Segundo Cruz & Medeiros (2006), “o ensino precoce de uma língua permite a expansão dos horizontes dos alunos através do contacto com diferentes línguas e culturas, desenvolvendo uma consciência do Outro através da exposição à diversidade cultural e linguística da Europa (...)” e promovendo uma aprendizagem baseada na diversidade da Europa preparando o solo para um ensino plurilingue avançado, bem como promovendo a confiança no sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira, durante a vida de uma criança.

Com a ajuda das TIC a negociação linguístico-cultural entre as crianças tornou-se muito mais fácil. Este desenvolvimento permitiu que as crianças viajassem por toda a Europa sem saírem de suas casas, tornando-se verdadeiros “cibercomunicadores interculturais” (Cruz, 2005), que são capazes de usar tecnologias e línguas num encontro virtual intercultural. Esta mobilidade online (cf. Cruz & Melo, 2006; Cruz, 2005) pode motivar a aprendizagem precoce de línguas, bem como motivar para aprendizagem de línguas europeias como chave de conhecimento profícuo e intercompreensão entre os povos europeus.

2 Internet Social

Nos dias que correm, a maioria das crianças está exposta ao infundável e motivador mundo da tecnologia. As ferramentas Web 2.0 são a definição mais actual para esta nova forma de Internet, que criou comunidades baseadas na Web, bem como servidores actualizados que fomentam a partilha de informação e a socialização, permitindo aos seus utilizadores a troca de experiência, opiniões e interesses (cf. O’Reilly, 2005).

As ferramentas Web 2.0 têm características muito próprias e vantajosas, que se prendem com o facto de utilizarem software que está constantemente a ser actualizado, bem como permitir a troca de ficheiros entre as diferentes fontes. Para além disso, permite a sua utilização por outras pessoas, fazendo nascer uma “achitecture of participation”, onde todos participam na sua construção, mas também usufruem dela. (idem)

2.1 E-mail

O E-mail é a ferramenta ou software Web 2.0 mais usado nos nossos dias. É uma forma rápida e segura de comunicar e trocar informações, ideias ou ficheiros. Segundo Lopez Alonso (2003,24) é "un sistema de intercambio de archivos entre usuarios que disponen de un buzón electrónico en el que se aceptan y almacenan los mensajes enviados a (e recibidos de) los diferentes emisores".

O e-mail não surge como substituição da carta. Não é só uma forma de comunicação virtual. Este dispõe de fórmulas muito próprias de interacção entre os seus utilizadores. Devido à distância física entre os utilizadores, a interacção está sujeita e localizada a um espaço limitado pelo ecrã, construída de forma diferida, com finalidades comunicativas e esquemas textuais próprios (cf. Lopez Alonso: 2003b, 110).

2.2 O Blog

Um Blog é, considerado por muitos autores, um espaço de reflexão pessoal, de divulgação, de opinião, de partilha de pensamentos, uma colecção de eventos. (cf. Ferreira, 2001/2005; Paquet, 2002)

O Blog (Figura 1) surgiu no início desta década, mas já é utilizado muitas pessoas. O seu aparecimento e definição como género devem-se a Jorn Barger em 1997. No entanto a sua definição é “cada vez menos consensual em resultado da diversidade de formas, objectivos e contextos de criação bem como da diversidade e distinta natureza dos seus criadores” (Gomes, 2005: 312).

Assim percebemos que um blogue é um registo publicado na Internet, com um tema definido e uma ordem cronológica inerente, tal como um diário, que está sujeito a actualizações, de acordo com os acontecimentos temporais. As funcionalidades e vantagens de um Blog permitem, segundo Ferreira (2001/05), publicar pensamentos, notícias e opiniões pessoais sobre determinado assunto; ter feedback, ou seja, receber comentários dos textos e/ ou opiniões que são publicadas e disponibilizadas no Blog; encontrar pessoas e adicionar recursos, sejam eles imagens, fotografias ou ficheiros audio (tipo MP3). Estas funcionalidades inerentes ao Blog são muitas vezes adoptadas pelo contexto ensino-aprendizagem, estando intrinsecamente relacionado com a criação de comunidades de aprendizagem



Figura 1
Exemplo de um Blog

2.3 A Vídeo-conferência

A vídeo-conferência é uma forma de comunicação electrónica e interactiva bidireccional. Utilizadores provenientes de diferentes locais podem estabelecer uma comunicação face to face, sonora e visual, usando câmaras, monitores, projectores, quadros interactivos e software especializado (cf. Mason & Davis, 2000). No entanto, qualquer que seja o utilizador deste tipo de ferramenta deverá respeitar determinados padrões, para que se estabeleça uma correcta aplicação e uso da mesma. Assim sendo, a vídeo-conferência pode envolver não só o vídeo, mas também o aspecto sonoro e a troca de ficheiros.

Consoante o tipo de vídeo-conferência escolhido, necessitaremos de determinados equipamentos que, trabalhando em conjunto, permitirão a comunicação. Esses equipamentos poderão ser de visualização, envio, controlo, processamento e ligação.

A vídeo-conferência comporta vantagens para todos os utilizadores, pois permite um aumento da colaboração e apoio, cria momentos de partilha e união, facilita a visualização do parceiro, bem como a discussão de tópicos, em tempo real. (Mason & Davis, 2000). Este tipo de ferramenta pode ser utilizado para fins educativos, comerciais ou simplesmente por lazer.

Na Internet temos à nossa disposição variadíssimas soluções em termos de software, que permitem o estabelecimento de comunicação através da vídeo-conferência. Podemos optar entre os de mensagens instantâneas, como é o caso do Messenger e do Skype, e os de comunicação colaborativa, como é o caso do Flashmeeting. O Flashmeeting está disponível à distância de um clique e só precisamos de ter instalados o Adobe Flash² e o Flash Media Server³. Ao usarmos esta ferramenta podemos experimentar, simultaneamente, emoções, vídeos e documentos, como por exemplo ficheiros do YouTube⁴. Esta ferramenta facilita a comunicação entre as pessoas de diferentes países ou locais. Deste modo, conseguem gravar toda a interacção online e revê-la sempre que necessitarem.

Segundo Marcelo, Silva & Cruz (2008),

“this tool is a secure and reliable web-based application that can be quickly set-up for use, enabling users to record and playback conversations, gather information and review discussion. In fact, this tool includes features which support learning, such as: an easy to use broadcast button to start and stop recordings; a simple queuing system to indicate when it is the turn of someone to speak; an easy to use text chat facility to talk to others while watching a broadcast; a simple share an Internet address option to enable all users to view a webpage at the same time; a vote and ‘emoticon’ options to enable users to share their opinions or feelings; and, finally, a countdown timer to show the time remaining in the broadcast.”



Fig.2
Exemplo de conversação com Flashmeeting.

² Para mais informações é favor aceder ao sitio: http://www.adobe.com/shockwave/download/download.cgi?P1_Prod_Version=ShockwaveFlash&Lang=BrazilianPortuguese.

³ Para mais informações é favor aceder ao sitio: http://www.adobe.com/support/flashmediaserver/downloads_updaters.html.

⁴ Para mais informações é favor aceder ao sitio: <http://www.youtube.com/>.

Por sua vez o Messenger, segundo a Microsoft⁵ é “um programa de envio de mensagens instantâneas com diversos recursos que você pode instalar em seu computador ou em um computador no qual tenha permissão para a instalação (...) permite que você utilize de modo rápido e fácil alguns recursos de envio de mensagens instantâneas usando um navegador da Web em qualquer computador, sem a necessidade de instalar software.” Temos à nossa disposição diferentes tipos de software, como por exemplo: AOL Instant Messenger⁶, BitWise IM⁷, Google Talk⁸, Miranda IM⁹, MSN Messenger¹⁰, Windows Live Messenger¹¹, Windows Messenger¹², Yahoo! Messenger¹³ e QQ¹⁴.

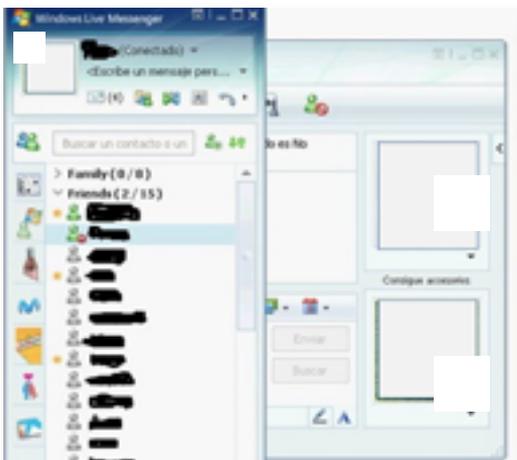


Figura 3- Imagem do Windows Live Messenger

Para além do Windows Live Messenger também podemos descarregar gratuitamente do Skype. Este software tem funcionalidades muito semelhantes ao Windows Live Messenger, no entanto, distingue-se deste pela adição da possibilidade de fazer chamadas telefónicas para a rede fixa e rede móvel comportando, contudo, custos.

Tanto o Messenger, como o Skype e o Flashmeeting, apesar de serem ferramentas distintas, permitem a comunicação através de chat. Como poderemos ver de seguida, também o chat se revela bastante importante durante a necessidade de comunicação à distância.

5 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://webmessenger.msn.com/?mkt=pt-br>.

6 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://dashboard.aim.com/aim>.

7 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://www.bitwiseim.com/>.

8 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://www.google.com/talk/intl/pt-BR/>.

9 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://www.miranda-im.org/>.

10 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://webmessenger.msn.com/>.

11 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://get.live.com/messenger/overview>.

12 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://www.microsoft.com/windowsxp/using/windowsmessenger/default.mspx>.

13 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://br.messenger.yahoo.com/>.

14 Para mais informações é favor aceder ao sítio: <http://www.qq.co.za/>.

2.4 Chat

Esta é uma forma de comunicação escrita e em tempo real (cf. Draelants, 2001). Para Portine (2001:183), os chats são “espaces sociaux d’expression” por excelência, dado que favorecem uma socialização espontânea por parte dos utilizadores, desfrutando da comunicação, no sentido da intercompreensão. Segundo Cruz (2005:10), “os chats são regidos por regras de compreensão que se vão (re) definindo ao longo da interacção”, permitindo aos próprios chatantes definirem e redefinirem as suas próprias estratégias comunicativas, percebendo aquelas que lhe são mais frutíferas na interacção com o Outro. Assim, segundo Steinig (2000), podemos entender os chats como sala virtual didáctica, na medida em que se podem desenvolver e integrar os objectivos definidos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mesmo numa idade precoce.

Assim, o professor assume um novo papel. Ele está incumbido de organizar a sessão e de mediar a conversação. Se numa aula tradicional o professor é um transmissor de informações e conhecimentos, numa sala de chat didáctica o professor assume um papel secundário, mas não menos importante do que o do aluno. O chat permite que haja uma descentralização da figura do professor, pois este passa a ser um parceiro de conversação, de quem os alunos podem dispor e negociar o saber. Neste tipo de aulas os alunos e o professor lucrarão muito com o intercâmbio realizado. Como Fróis (2002) afirma, ao participar em actividades colaborativas e dialógicas, como a escrita de e-mails, a participação em chats ou foruns, a criança “efectua opções, toma iniciativas, tem poder de decisão, assume posições, afirma-se, torna-se responsável...”.

De seguida, poderemos observar um exemplo de comunicação através do chat, integrado no software Flasmeeting:

23:47: B: our sound is dead

23:49: A: try to broadcast

24:20: A: yes

24:40: A: repeat the name

25:10: A: branda??

25:12: B: brenda

25:13: A: brenda??

25:17: A: yessssssssssss

25:23: A: nice to meet you

25:51: A: listening??

26:31: B: no not yet

3 Quadros interactivos, Flashmeeting e o desenvolvimento de competências interculturais e plurilinguísticas: um estudo de caso

Como podemos ver do quadro anterior, os quadros interactivos permitem promover a motivação e as competências multimodais. Tendo isto em consideração, tentámos estudar como é que os quadros interactivos, conjugados com a Internet, poderiam contribuir para o desenvolvimento intercultural e plurilingue num grupo de alunos.

Neste projecto estabelecemos uma parceria entre duas escolas, Colégio do Sardão, uma escola privada portuguesa, e a Escola Primária de Sans Souci, uma escola pública situada na Ilha da Reunião. O grupo de alunos portugueses tinha entre 7 e 9 anos, cuja língua materna é o Português. O outro grupo de alunos tinha entre 9 e 11 anos e o Francês e Crioulo como línguas maternas.

Em relação às estratégias que utilizámos neste estudo, concebemos alguns materiais a serem utilizados durante as 3 sessões. Durante estas 3 sessões e usando o quadro interactivo, os alunos tiveram a oportunidade de praticar actos de fala e de aprender novo vocabulário relacionado com os seguintes tópicos: identificação pessoal, actividades de tempos livres e actividades de escola. Com a ajuda das ferramentas dos quadros interactivos, os alunos puderam gravar o seu progresso digitalmente, contribuindo assim para a criação dum portfolio digital individual.

Ao mesmo tempo, os seus professores, o professor do 1º ciclo e o professor de Inglês, desenvolveram actividades de pesquisa, pedindo aos alunos para investigar: a localização geográfica da Ilha da Reunião e de Portugal, as línguas faladas, o clima, as tradições e os costumes.

Durante as sessões acima mencionadas, os alunos conseguiram falar das principais características da Ilha da Reunião e mais tarde escrever sobre as suas percepções da Ilha da Reunião, isto antes das duas vídeo-conferências. Os alunos portugueses trocaram mensagens de e-mail, publicando-as ainda num blog, que pertence á mesma turma.

Para estabelecer um contacto virtual entre os 2 grupos, usámos uma ferramenta 2.0, o Flashmeeting, devido à facilidade e às características didácticas que mencionámos anteriormente. Estabelecemos 2 vídeo-conferências, que tiveram lugar no dia 22 de Fevereiro e no dia 7 de Março de 2008. Na primeira vídeo-conferência, os alunos puderam trocar informações pessoais. Na segunda, os principais temas de conversa foram, os hobbies e as actividades da escola. O Inglês foi a língua utilizada na conversação, mas outras línguas foram utilizadas como o Crioulo e o Português.

4 A utilização das TIC como forma de motivação: estudo de caso com crianças da Ilha de Reunião e Portugal.

Como já referimos este estudo de caso foi desenvolvido com um grupo de 27 alunos do Colégio do Sardão, do 2º ano. Estes alunos têm idades compreendidas entre os 7 e 8 anos e encontram-se envolvidos em projectos de intercâmbio internacional há 2 anos. Esta foi uma das razões que nos levou a escolher este grupo. Passaremos agora à análise do discurso produzido durante a videoconferência. (Figura 4).



Figura 4
Participantes da Ilha da Reunião durante a videoconferência.

Conseguimos distinguir duas sequências de análise, considerando que uma sequência é 'un bloc d'échages reliés par un degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique' (Kerbrat-Orechioni, 1990:218). Estas sequências resultaram dos tópicos de negociação, previamente acordados entre os professores envolvidos. Durante estas videoconferências, os alunos tiveram a oportunidade de realizar actos discursivos numa situação virtual de comunicação, criando os seus próprios cartões de identificação digitais. No exemplo seguinte, poderemos verificar que os alunos tiveram a oportunidade de verbalizar os seus nomes, idades e local onde moram:

AL1
Hi/ My name is Ashley/ I am eleven/ I live in Sans-Souci/ I come from Reunion Island/ (...)

AL2
I am Zé Pedro/ I am seven years old/ I live in Vila Nova de Gaia/ I study in Colégio do Sardão/ (...)
SQ1

Ao mesmo tempo os alunos tiveram oportunidade de falar sobre os gostos, referindo quais eram as suas actividades favoritas de tempos livres, como poderemos verificar no exemplo seguinte:

AL5
Olá/ My name is Maiva/ I'm ten/ I live in Sans Souci/ I come from Reunion Island/ I like chocolate cake and I don't like coke/
SQ2

Também surgiu alguma curiosidade em relação à localização dos países. Os alunos puderam mostrar a localização do local onde vivem e da escola que frequentam em mapas:

AL9

Hello/ my name is Alov/ I am eleven/ I live in Sans Souci/ I come from
Reunion Island/ I like mango/ I don't like chocolate cake/ This is
Reunion/ We live here/ (showing a map from Reunion Island)

A curiosidade em relação ao Outro também é sentida em algumas questões feitas pelos alunos, como por exemplo: "What's your name?" (SQ2:2).

Nós podemos ver a CCI e a PC em acção quando os alunos trocam palavras na sua língua nativa:

3

AL10

Bonjour/ I am Sofia/ I am seven years old/ I study in
Colégio do Sardão/ I like to play computer games/
Adeus/SQ2

O aluno já usa uma palavra em Francês para cumprimentar os seus colegas da Ilha da Reunião. Isto é resultados de outras intervenções, que podem ser encontradas nos exemplos SQ1:4-6 e SQ2:4.

Conclusões

Com este projecto conseguimos concluir que com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) permitiu-se que os alunos envolvidos se tornassem membros da diversidade e pluralidade que circula na internet e ao mesmo tempo desenvolver e melhorar as Competências Comunicativas Interculturais e as Competências Plurilingues dos intervenientes. Mais, usando o Quadro Interactivo as crianças tiveram a oportunidade de treinar actos de fala relacionados com identificação pessoal, passatempos e actividades de escola. Isto resultou numa actividade muito interessante e útil. Motivação e inovação foram as palavras-chave usadas neste projecto, que traduziram o envolvimento dos alunos neste processo de aprendizagem de línguas sempre que se tratava de actividades activas com o envolvimento de tecnologias baseadas nas ferramentas Web 2.0.

Assim, nesta nova sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico. Acontece assim, uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem, quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias que hoje em dia temos ao nosso dispor.

Com o parecer nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação, sobre a Sociedade de Informação na Escola, realçamos a seguinte expressão "A longo prazo, as tecnologias da informação modificarão o papel do pedagogo sem, contudo, atingir a sua centralidade e essencialidade como conceptualizador de mensagens ou tutor de pessoas. Será pelos professores e em torno dos professores, que lenta e seguramente as TIC irão modificar, de forma visível e sensível, os métodos de ensino praticados na escola...". Como vivemos na era da comunicação, da autonomia, do ensino colaborativo, vivemos também na era da democratização do saber através de uma única rede. O quadro interactivo abre uma janela para uma realidade mais ampla e global, permitindo que os olhos dos alunos estejam agora, e mais do que nunca, voltados para o mundo, com todos os seus contrastes, problemas e, melhor do que nunca, possibilidades de comunicar, interagir e mais importante de se relacionar e conhecer OS OUTROS.

Bibliografia

- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Porto: Edições ASA.
- Cruz, M. & Melo, S. (2005). *Contributos da Competência de Comunicação Intercultural para a "mobilidade on-line" - potencialidades da comunicação plurilingue em chat*". *Saber Educar*, 9. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Cruz, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cruz, M. (2007). 2ndschooll: a virtual learning platform for the promotion of intercultural communication. Projecto de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (Documento policopiado).
- Cruz, M.; et al (2006). As representações culturais das crianças e o papel do Educador Social, Cadernos de Estudo, 3, Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Cruz, M; Medeiros, P. (2007). A Intercompreensão em Chats no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. Revista Intercompreensão, 13, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Draelants, H. (2001). Le "chat": un vecteur de lien social? Esprit critique, em www.espritcritique.org.
- Ferreira, J. (2001). Tecnologias da Internet, em <http://www.eq.uc.pt/~jorge/aulas/internet/ti5-blogger.html>.
- Fróis, J. (2002). Brinco (com CDROMs), logo aprendo, Revista Educação e Comunicação, nº 7, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Gomes, M. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa - SIIEO5 (CD-Rom, 311-315).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La conversation. Paris: Editions du Seuil.
- López-Alonso, C & Séré de Olmos, A. (2003). Los textos electrónico: nuevos géneros discursivos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mason, S. e Davis, M (2000). Videoconfering for teaching and learning, Digital Bridges, em <http://www.netc.org/digitalbridges/resources/>.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0.?, em <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
- Portine, H. (2001). Chat sans socialisation-rationalisation n'amasse pas mousse, in Bouchard, R. & Mangenot, F. (ed.) (2001). Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions, 5. Lyon: ENS Editions.
- Steinig, W. (2000). Kommunikation im Internet: Perspektiven zwischen Deutsch als Erst- und Fremdsprache. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 11, pp. 125-156.

A Aula de Matemática como Espaço Promotor de Autonomia

Isabel Cláudia Nogueira da Silva Araújo Nogueira

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Resumo

Espaços e tempos que privilegiem a análise, a discussão, a investigação, a argumentação e a reflexão – pilares essenciais do desenvolvimento pessoal e à participação democrática –, parecem (continuar a) não ter lugar na sala de aula de Matemática. A partir de uma exemplificação da aplicação de um modelo de análise de processos de instrução proposto pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), pretendemos provocar a reflexão sobre contextos e práticas de aprendizagem/ensino da Matemática e a sua influência na promoção da autonomia do aluno.

Palavras-chave

educação básica, práticas lectivas de matemática, análise de processos de instrução, competência matemática, autonomia.

Abstract

Places and moments with the emphasis on analysis, discussion, research, argumentation and reflection – essential both to personal development and to democratic participation - seem to (continue) having no room in the math class. With an example of a mathematical instruction process analysis based on the Onto-Semiotic approach to Mathematical Cognition and Instruction (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), we intend to reflect about contexts and practices of learning / teaching mathematics and their influence in the promotion of student's autonomy.

Keywords

basic education, mathematics teaching practices, education processes analysis, numeracy, self-sufficiency.

Resumen

Espacios y tiempos con el énfasis en el análisis, discusión, investigación, discusión y reflexión - pilares del desarrollo personal y participación democrática - parecen que (continúan) no teniendo lugar en el aula de matemáticas. A partir de un ejemplo de la utilización de un modelo de análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque Onto-Semiótico de la Cognición y Instrucción Matemáticas (Godino y Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras y Font, 2006), tenemos la finalidad de reflexionar los contextos y las prácticas de aprendizaje / enseñanza de las matemáticas y su influencia en la promoción de la autonomía del alumno.

Palabras clave

educación básica, prácticas de enseñanza de las matemáticas, análisis de procesos de instrucción, competencia matemática, autonomía.

Résumé

Des espaces et des temps en mettant l'accent sur l'analyse, la discussion, la recherche, l'argumentation et la réflexion - piliers du développement personnel et de la participation démocratique – paraît demeurent souvent absents des classes de mathématiques. D'après une analyse d'un procès d'instruction mathématique proposé par l'approche Ontosémiotique de la Cognition et l'Enseignement des Mathématiques (Godino y Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras y Font, 2006), nous avons l'intention de relever les contextes et les pratiques de l'apprentissage / enseignement des mathématiques et leurs influences dans la promotion de l'autonomie de l'apprenant.

Mots-clés

éducation élémentaire, méthodes d'enseignement des mathématiques, analyse des processus d'instruction, numératie, autosuffisance.

O desenvolvimento de processos de instrução e a promoção da autonomia dos alunos

Proporcionar e promover a aquisição de conhecimentos, práticas, capacidades, atitudes e valores, de forma a contribuir para uma consciente participação e tomada de decisões numa perspectiva democrática, constituem objectivos gerais definidos para o Ensino Básico na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 286/1989). Para tal, o Ensino Básico deverá “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” mediante a qual “sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Ministério da Educação, 1998:16). As exigências da sociedade actual deverão, assim, e na nossa perspectiva, ser tidas em consideração no que a escola deve oferecer aos alunos, nomeadamente sobre o que hoje significa saber matemática e saber fazer matemática: a ideia (ainda bastante generalizada) de que a matemática consiste apenas na aprendizagem de um conjunto de regras e procedimentos previamente definidos e, como tal, a serem aprendidos e aplicados, deverá dar lugar à ideia que a matemática pode e deve ser construída, experimentada e compreendida: a realização de experiências, a demonstração de processos e a justificação de resultados são alguns exemplos de práticas que deverão ser correntes na realização de actividades matemáticas, nomeadamente logo no 1º Ciclo do Ensino Básico. Partilhamos a ideia de que “o que os alunos aprendem está fundamentalmente relacionado com o modo como o aprendem” (NCTM, 1994: 23): assim, para a promoção da autonomia de cada um e de todos os alunos, será determinante fomentar hábitos e práticas autónomas, nomeadamente na construção de conhecimento.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, para a educação em Matemática esse professor “promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1º ciclo” (Decreto-Lei nº 241/2001). As actividades que o professor planifica e posteriormente concretiza junto dos seus alunos desejavelmente terão em consideração que qualquer aluno deverá saber “explicar e confrontar as suas ideias com as dos companheiros, justificar as suas opiniões e descrever processos utilizados na realização de actividades” (Ministério da Educação, 1998: 173). No recente reajustamento do programa de Matemática do ensino básico, estas orientações são reforçadas: este documento aponta “fazer Matemática de forma autónoma” (Ministério da Educação, 2007: 6) como um dos objectivos gerais para o ensino desta disciplina, incluindo “o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente” (ibidem: 9) como orientação metodológica para a sua aprendizagem. No entanto, e no que se refere ao ensino da Matemática nos primeiros anos, diversos estudos apontam ainda como maioritárias práticas de ensino tradicional, que não valorizam o desenvolvimento de hábitos de pensamento, de discussão e de processamento matemáticos (Becker e Selter, 1994; Baroody, 1993; Ponte, Matos e Abrantes, 1998; Serrazina, 1998). Tarefas de formulação de situações problemáticas, de discussão sobre métodos e estratégias de carácter lógico-matemático, de realização de actividades de investigação e de argumentação deverão constituir-se como práticas sistemáticas na sala de aula com os alunos, nomeadamente pelo papel que poderão desempenhar na construção da sua própria autonomia.

Importa, pois, dispormos de mecanismos de análise dos processos de instrução matemática que nos permitam avaliar, entre outros aspectos e de forma objectiva, que solicitações de natureza cognitiva são requeridas aos alunos nas aulas de Matemática: tais solicitações dependerão, naturalmente, da natureza dos objectos matemáticos envolvidos, do tipo de propostas planificadas pelo professor para esse momento ou conteúdo escolar, e das funções que os alunos desempenham aquando da concretização do trabalho proposto pelo professor.

No parágrafo seguinte, apresentamos um modelo de análise de processos de instrução matemática proposto pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (Godino e Batanero, 1998; Godino, 2002; Godino, Contreras e Font, 2006), o qual poderá constituir-se um valioso instrumento de análise didáctica de práticas matemáticas – a Técnica de Análise Semiótica.

A análise de processos de instrução segundo a perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática

A perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS) considera os objectos matemáticos como entidades emergentes de “sistemas de práticas manifestados por un sujeto (o en el seno de una institución) ante una clase de situaciones-problemas” (Godino, 2002: 242). A realização de qualquer prática matemática implica, para a EOS, a mobilização de um conjunto de objectos ditos primários que poderão ser dos seguintes tipos: linguagem, situações, definições (ou conceitos), proposições, procedimentos e argumentos. Esta

classificação constitui a primeira categorização das entidades que configuram qualquer sistema de práticas, e serão os constituintes básicos de objectos de complexidade superior. (Godino, 2002: 246).

Dada a importância central da análise de práticas de sala de aula, a EOS propõe um modelo teórico – Técnica de Análise Semiótica – que define a tipologia de aplicação dessa perspectiva aos vários tipos de objectos e às dimensões do conhecimento matemático envolvidos num processo de instrução. Esta técnica propõe seis categorias que poderão ser alvo de análise em qualquer processo de instrução: a análise epistémica, a análise das actividades docentes, a análise das actividades discentes, a análise mediacional, a análise cognitiva e a análise emocional. Neste texto, iremos centrarmo-nos na análise de natureza epistémica, na análise das tarefas docentes e na análise das actividades discentes, as quais nos poderão fornecer alguns indicadores sobre práticas de sala de aula visando a aprendizagem/ensino da Matemática.

A análise epistémica recai sobre a distribuição temporal do ensino das componentes dos sistemas de práticas operativas e discursivas implementadas. Nesta análise epistémica, é efectuada a decomposição do processo de instrução em unidades de análise que possibilitem a caracterização do tipo de actividade matemática que foi implementada. Para esta caracterização, estão definidos seis possíveis estados de acordo com o tipo de entidade presente em cada momento: situacional, actuante, linguístico, conceptual, proposicional e argumentativo. Quando é enunciado/apresentado um exemplo de um certo tipo de problemas estaremos perante um estado do tipo situacional; já o estado actuante identifica o desenvolvimento ou estudo de uma determinada forma de resolver um problema. A introdução de designações, notações ou representações corresponde a um estado linguístico; estaremos perante um estado conceptual sempre que se formulam ou interpretam definições dos objectos em questão. Enunciar ou interpretar propriedades corresponde a um estado proposicional, sendo que sempre que são explicadas, justificadas ou validadas propriedades enunciadas ou acções executadas, estamos perante um estado argumentativo. Assim, a análise da trajectória epistémica de um processo de instrução permitirá caracterizar o significado institucional efectivamente implementado e a sua complexidade onto-semiótica.

A análise das actividades docentes permite caracterizar a distribuição das tarefas desempenhadas pelo docente durante o processo de instrução. Centrada na sequência de actividades realizadas, a análise da actividade docente elege seis entidades primárias como constituintes dos sistemas de práticas, determinadas pelo tipo de actividade desenvolvida: planificação, motivação, atribuição de tarefas, regulação, avaliação e investigação. O desenho do processo de instrução corresponde a uma actividade de planificação; uma actividade de motivação tem lugar cada vez que o professor tenta envolver os alunos no processo em causa, criando um clima de afectividade, de respeito e de estímulo. A gestão e o controle do processo de estudo, a definição dos tempos, a orientação e adaptação das tarefas configuram um estado de atribuição de tarefas, sendo que o estado de regulação ocorre quando há lugar à fixação de regras, ao apelo à mobilização de conhecimentos prévios necessários à progressão do estudo ou à readaptação da planificação prevista. A observação e determinação do estado de aprendizagem atingido e a resolução de dificuldades individuais detectadas definem um estado de avaliação pelo que quando tem lugar a reflexão a análise do desenvolvimento do processo de instrução, nomeadamente tendo em vista a introdução de modificações em futuras implementações desse mesmo processo ou a articulação entre os distintos momentos do processo em estudo estamos perante o estado de investigação.

O tipo de acções desempenhadas pelos alunos é o objecto da análise das actividades discentes. Nesta dimensão de análise, são definidos nove tipos de actividades ou funções do aluno no processo de instrução: aceitação do compromisso educativo, exploração, memorização, formulação, argumentação, procura de informação, recepção de informação, exercitação de técnicas específicas e avaliação. O estado de aceitação do compromisso educativo corresponde à adopção de uma atitude positiva perante o trabalho proposto: estamos perante um estado de exploração sempre que é colocada uma questão, quando são formuladas conjecturas e formas de resposta às questões que emergiram. A interpretação e aplicação quer de definições e/ou proposições, quer do significado dos elementos linguísticos, configuram uma acção de memorização. Já um estado de formulação corresponde à apresentação de soluções para as situações ou tarefas que foram propostas, sendo que, no estado de argumentação, ocorre a apresentação e justificação de conjecturas. Quando os alunos solicitam informação sobre, por exemplo, o significado de determinado conceito ou sobre algum conhecimento prévio necessário, configura-se um estado de procura de informação e estamos perante o estado de recepção de informação sempre que, por exemplo, são apresentados conhecimentos, efectuadas descrições ou elencadas formas de execução. O estado de exercitação corresponde à realização de tarefas de carácter rotineiro, para treino de práticas específicas, e, quando é proposta pelo professor alguma forma de avaliação, o aluno está num estado de avaliação.

Nas linhas que se seguem, iremos apresentar as análises de natureza epistémica e das tarefas realizadas pelo docente e pelos discentes, identificadas ao longo de um processo de instrução matemático.

Um exemplo de análise de um processo de instrução matemática

De acordo com o anteriormente exposto, apresentamos uma análise do desenvolvimento de um processo de instrução de Matemática baseada na perspectiva EOS: a partir de um segmento de aproximadamente 50 minutos de uma aula de uma turma do 4º ano de escolaridade do Ensino Básico dedicada à exploração do comprimento, efectuaram-se as análises epistémica e de actividades docente e discente das tarefas realizadas. Os dados obtidos permitiram, para cada análise, a construção de representações gráficas, elucidativas da distribuição verificada pelas diversas categorias definidas por esta perspectiva metodológica.

Análise epistémica

Como podemos constatar na Figura I, durante a realização deste processo de instrução, verificou-se uma total ausência de actividade matemática que implicasse a explicação e/ou justificação das tarefas realizadas, não sendo assim promovidas a capacidade de argumentação, de justificação de resultados e de procedimentos executados. De facto, e apesar de terem sido identificados elementos de natureza proposicional – claramente propícios a actividades de análise, argumentação ou justificação –, nesta implementação predominaram os momentos de natureza actuante, que privilegiam essencialmente aplicações de carácter procedimental, necessários obviamente à prática da Matemática, mas actualmente considerados insuficientes para a sua compreensão.

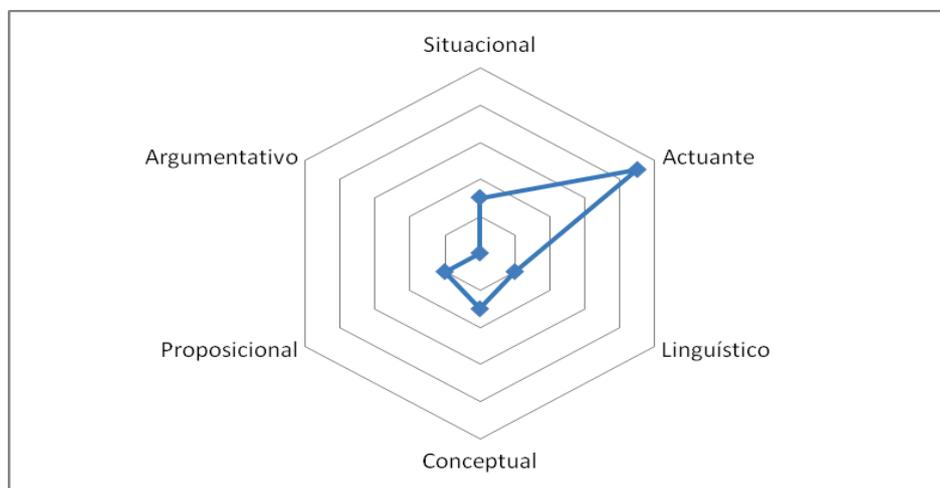


Figura I - Análise epistémica do processo de instrução.

Análise da actividade docente

Neste processo de instrução, a actividade docente repartiu-se quase exclusivamente por atribuição de tarefas e actividades de avaliação do desempenho dos alunos. De facto, por análise da Figura II podemos concluir que, neste processo de instrução matemática, o papel do professor foi essencialmente de orientação e gestão do processo de estudo.

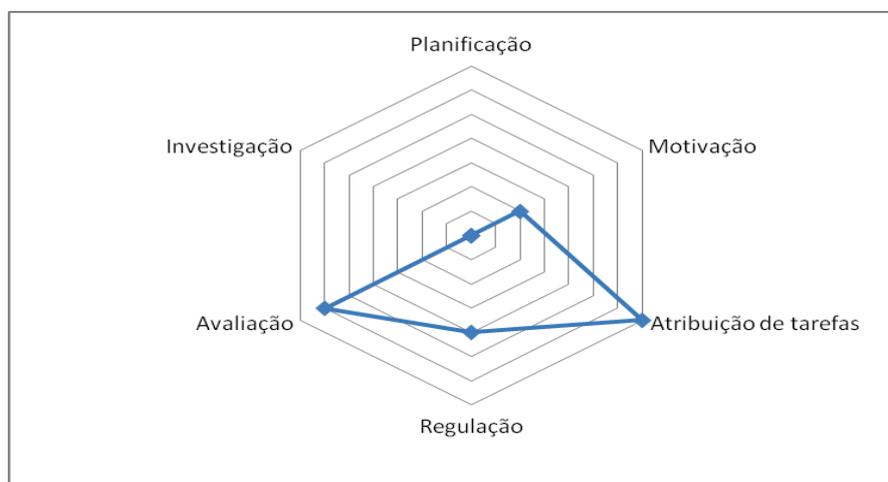


Figura II - Análise da actividade docente no processo de instrução.

Saliente-se que nos limitámos a representar exclusivamente o desenvolvimento do processo de instrução aquando da sua concretização na sala de aula: não surpreende, por isso, a ausência de actividades de planificação e investigação, tradicionalmente realizadas antes e após a implementação do processo de instrução.

Análise da actividade discente

Observemos a Figura III, na qual estão representadas as funções desempenhadas pelos alunos durante este processo de estudo:

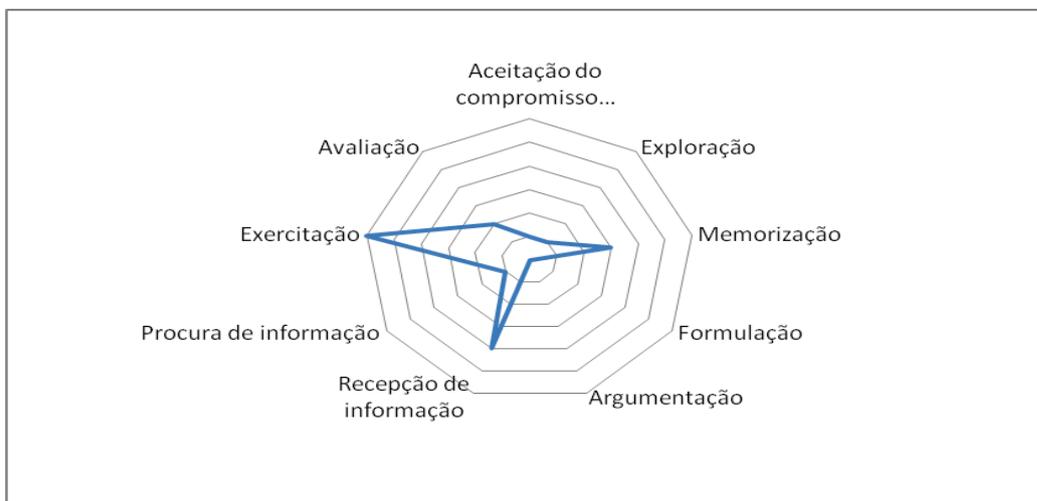


Figura III - Análise da actividade discente no processo de instrução.

Podemos constatar que as actividades realizadas pelos discentes foram essencialmente de três tipos: recepção de informação, memorização e exercitação. De facto, durante este processo de estudo, os alunos activaram conhecimentos anteriores, necessários à realização das actividades propostas pelo professor, o qual teve de fornecer indicações que permitissem aos alunos realizarem o trabalho definido para este processo de estudo. Note-se a ausência de tarefas que apelem à mobilização de competências cognitivas mais complexas, como actividades de exploração, de procura de informação e de argumentação, por exemplo.

Conclusões

Ao longo deste texto, centrado na reflexão sobre práticas na aprendizagem/ensino da Matemática, tentámos mostrar quão relevante é a análise de práticas de sala de aula nas explorações realizadas no âmbito desta área curricular: acreditamos que só uma descrição precisa dos tipos de conhecimento matemático implementado num processo de estudo e das suas formas de exploração e, portanto, de construção, desse conhecimento por parte dos alunos, nos permitirá ter consciência do tipo de competências que são promovidas na Matemática escolar. Para essa análise, consideramos que a Técnica de Análise Semiótica proposta pela perspectiva Onto-Semiótica da Cognição e Instrução Matemática (EOS) pode constituir-se uma ferramenta extremamente interessante e reveladora, atendendo não só às dimensões que contempla como também à categorização que propõe para cada uma dessas dimensões.

O exemplo aqui apresentado não terá pretensão a ser mais do que isso mesmo, quer pela sua duração, quer por ser visto isoladamente; no entanto, assinalem-se a atribuição de tarefas e a sua avaliação como práticas docentes mais frequentes, bem como o predomínio da realização de actividades de recepção de informação e de exercitação por parte dos alunos neste processo de instrução. Este tipo de tarefas – claramente insuficientes para o desenvolvimento de atitudes de indagação e de capacidades de análise e síntese e, em suma, para a promoção de competência matemática –, apesar de necessárias à prática da Matemática, revelam-se, em nosso entender, bastante redutoras para a formação integral do indivíduo como cidadão responsável e autónomo.

Referências bibliográficas

Baroody, A. (1993). Fostering the mathematical learning of young children. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of early childhood research*. Hillsdale, N.J: MacMillan, 151–175.

Becker, J.; Selter, C. (1994). Elementary school practices. In Alan Bishop, Ken Clements, Christine Keitel, Jeremy Kilpatrick & Collette Laborde (Eds.), *Internacional HandBook of Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer, 511–564.

Decreto-Lei nº 286/1989

Decreto-Lei nº 241/2001

Godino, J. D. e Batanero, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. In A. Sierpiska & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics Education as a research domain: A search for identity*. Dordrecht: Kluwer, 177–195.

Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22, (2/3): 237-284.

Godino, J.D, Contreras, A. e Font, V. (2006). Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática. *Recherches en Didactiques des Mathematiques*, 26 (1): 39-88.

Ministério da Educação (1998). 1º Ciclo do Ensino Básico: Organização Curricular e Programas. Lisboa: ME-DEB.

Ministério da Educação (2007). Programa de Matemática para o ensino básico. Lisboa: ME-DGIDC.

NCTM (1994). Normas Profissionais para o Ensino da Matemática. Lisboa: Associação de Professores de Matemática e Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J.; Matos, J.; Abrantes, P. (1998). Investigação em educação matemática – Implicações curriculares. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Serrazina, L. (1998). Teacher´s professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal (Tese de Doutoramento). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

A Criança Hiperativa: o olhar da inclusão

Reginete Cavalcanti*

Murilo Duarte Costa Lima**

Resumo

A Hiperatividade, também conhecida como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição de maior prevalência em crianças de idade escolar. Seus sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade podem levar a um baixo desempenho acadêmico. No Brasil, as pesquisas apontam que 4 a 6% das crianças em idade escolar possam ter hiperatividade. Pelo fato de ser ainda um tema pouco difundido tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas escolas inclusivas. Neste sentido, tem sido um desafio para a escola aprender a lidar com estas crianças, conhecer suas limitações e respeitá-las. Este artigo visa uma discussão a respeito da criança hiperativa e a sua inclusão no lócus pedagógico.

Palavras-chave

Criança, hiperatividade e inclusão escolar.

Abstract

Hyperactivity, also known as Attention Deficit Disorder (ADD) is a condition which is more frequent in children of school age. Its symptoms, namely lack of attention, hyperactivity and impulsiveness may result in low academic results. Research, in Brazil, show that 4 to 6% of school age children may have hyperactivity. Since the theme still is not object of many studies, it constitutes one of the great difficulties that inclusive insertions have to face. It has been a challenge for the school to learn how to deal with such children, to know and respect their limits. The present study aims to discuss the hyperactive child and her insertion in the learning locus.

Keywords

Child, hyperactivity, insertion at the school.

Este artigo visa uma discussão a respeito da criança com hiperatividade, também conhecida como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a sua inclusão no lócus pedagógico. Tem sido considerado um dos transtornos mentais mais comuns da infância e adolescência. Seus sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade podem levar a um baixo desempenho acadêmico.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema do funcionamento de certas áreas do cérebro que comandam o comportamento inibitório (freio), a capacidade de executar tarefas de planejamento, a memória de trabalho (entre outras funções), determinando que o indivíduo apresente sintomas de desatenção, agitação, (Hiperatividade) e impulsividade (Knapp, 2002).

Existem inúmeros estudos em todo o mundo, inclusive no Brasil, demonstrando que a prevalência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é semelhante em diferentes regiões, o que indica que a causa do transtorno não está vinculado ao modo como os pais educam os filhos ou resultado apenas de conflitos emocionais. Pesquisadores do tema tais como: Knapp, 2004; Mattos, 2005; Rohde, 2006 concordam que é um transtorno neurobiológico de causa desconhecida, mas, com forte participação genética e com influência ambiental, que pode acompanhar o indivíduo por toda a vida.

No Brasil, as pesquisas (Barbosa, 1997; Guardiola, 1994; Rohde; 1999) apontam que 4 a 6% das crianças em idade escolar tenham hiperatividade. Em uma sala de aula com 30 crianças pode ser diagnosticado um aluno com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (Knapp, 2004).

*** Professora do Curso de Psicologia da FAFIRE e Psicóloga da UFRPE. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Terapia Cognitivo-Comportamental da FAFIRE. Especialista em Educação Especial e Mestre em Desenvolvimento Humano.

** Médico Psiquiatra, Professor Adjunto da UFPE. Doutorado em Medicina pela Universidad de Barcelona.

O impacto desse transtorno na sociedade é enorme, considerando-se seu alto custo financeiro, o estresse nas famílias, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais, bem como, efeitos negativos na auto-estima das crianças e adolescentes com hiperatividade. Pelo fato de ser ainda um tema pouco difundido tem sido uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas escolas inclusivas. Neste sentido, tem sido um desafio para a escola aprender a lidar com estas crianças, conhecer suas limitações e respeitá-las. Em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade de Salamanca (Espanha) foi aprovada a Declaração de Salamanca, onde defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, nos sistemas comuns de ensino. No contexto brasileiro, tem-se como marco a Constituição Federal de 1988, que estabelece atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na busca da educação para todos, ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma necessidade educativa especial terão que se integrar e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem; a integração professor-aluno; e a interação aluno-aluno (MANTOAN, 2003).

A grande barreira se constituiu na formação e na capacitação dos professores das classes regulares para atuarem em escolas inclusivas. A maioria dos estudiosos concorda sobre a necessidade de se investir na capacitação e sensibilização de profissionais da educação para que ocorra a diminuição gradativa da exclusão escolar, mas delegar ao professor toda a responsabilidade de promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é um erro, pois a adoção dessa postura deveria ser de toda a estrutura da escola.

Para atender com qualidade a todos os alunos, sejam eles hiperativos ou não, a escola brasileira precisa modificar-se, oferecer qualificação ao professor e que o trabalho no ambiente escolar seja um trabalho em equipe e que nesta equipe possa se contar com a contribuição do psicólogo, do psicopedagogo, fonoaudiólogo, assistente social, entre outros.

Quanto à avaliação e ao diagnóstico dos alunos com suspeita do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm sido bastante discutido, isto porque se trata de um diagnóstico fundamentalmente clínico, baseado em critérios operacionais provenientes de sistemas classificatórios como o DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 1994) da Associação Psiquiátrica Americana, e a CID 10 (Classificação Internacional de Doenças, 1994) elaborado pela Organização Mundial de Saúde. Diante da complexidade de efetuar um diagnóstico preciso dessas crianças, sugere-se que deva ser elaborado por uma equipe multidisciplinar com a participação, preferencialmente, do médico especialista, do psicólogo, dos professores e da família.

O DSM-IV (1994) categoriza os pacientes em três grupos distintos: TDAH tipo combinado, TDAH tipo predominantemente desatento e TDAH tipo predominantemente hiperativo. Considerando que o diagnóstico baseia-se no relato de múltiplos informantes (em especial pais e professores), os sintomas apresentados por essas crianças devem estar presentes em pelo menos dois ambientes de modo clinicamente significativo. Alguns estudos demonstraram que relatos de pais e professores podem apresentar considerável divergência (Wolraich et al., 2004; Taylor, 2005) enfatizando a necessidade de julgamento clínico para a decisão diagnóstica.

Neste sentido, conceito de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tomou lugar na atenção de pais, professores, coordenadores e profissionais de saúde (psicólogo, psiquiatra e neurologista) como definição de todo o comportamento que foge do padrão esperado pela escola e neste aspecto será muito importante saber distinguir “incapacidade para atender as regras” (caso do TDAH) com a “falta de vontade de atender as regras” (problemas comportamentais). Algumas vezes, a hiperatividade pode coexistir com problemas comportamentais, o que complica ainda mais (Mattos, 2005). A experiência mostra que há dificuldade em muitas escolas em entender quem é o aluno hiperativo, o que se passa com ele e como incluí-lo no processo da aprendizagem.

Incluir um aluno com hiperatividade no lócus pedagógico se faz necessário considerar as escolas que levem em conta as diferenças individuais de aprendizagem e que apresentem alguma possibilidade de adaptar o método de ensino às necessidades da criança.

Rohde (2004) sugere que:

As modificações escolares devam ser construídas/planejadas levando-se em conta as necessidades de cada um. Também vale lembrar que os professores necessitam conhecer e entender esse transtorno, bem como sua repercussão na aprendizagem. Tal repercussão pode ser definida por uma avaliação, que pode ser pedagógica ou psicopedagógica com o objetivo de determinar quais são as áreas que cada estudante tem mais dificuldade, bem como aquelas que têm facilidade. Só assim é possível planejar um programa de intervenção adequado (Rohde, 2004, pág. 369).

Mattos, 2005 propõe que ao escolher uma escola para uma criança com hiperatividade será importante levar em consideração as seguintes características:

Escolas que utilizem critérios diversificados ao avaliar o aluno e que considerem seus progressos individuais em vez de compará-lo a média da turma;

Se possível, o aluno com TDAH deve sentar-se longe da janela;

A decoração da sala de aula não deve ser muito estimulante, mas também não pode ser completamente sem graça;

Algumas crianças com hiperatividade saem-se melhor nas primeiras fileiras, onde o professor pode supervisionar melhor, mas isto não é uma regra; outras apresentam melhor resultados quando estão no final da sala, onde elas podem se mover sem prejudicar muito a aula. Neste sentido, o professor deve usar a flexibilidade;

Em geral, classes com poucos alunos permitem uma maior individualização das atenções;

Mesmo em classes com grande número de alunos a criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) deve fazer seus trabalhos em pequenos grupos;

Em geral, a melhor sala de aula permite o máximo de contato com o professor com o mínimo de transtorno para a sala. Isso depende muito do estilo do professor, se ele fica parado na frente, se ele se move ao longo da sala de aula. O ideal é que ele possa manter proximidade física.

Os estudantes com hiperatividade formam um grupo heterogêneo, não há uma intervenção ou um conjunto de intervenções que sejam indicados para todos os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas, cabe um olhar inclusivo do professor para com esse aluno no sentido de propiciar um ambiente tranqüilo deixando claras as expectativas do professor na realização de cada tarefa e ao mesmo tempo o professor deve entender o fato de o aluno prestar atenção apenas no que lhe interessa ou motiva. Essa é uma característica do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade que facilmente se confunde e, geralmente, não é entendida pelo professor.

Para a escola inclusiva o professor tem que perceber o aluno com hiperatividade como uma pessoa que tem potencial, interesses particulares, medos e dificuldades. Assim sendo, o professor tem que estar realmente interessado em ajudá-lo e possibilitar o seu desenvolvimento biopsicosocial.

Referências

- BARBOSA, G. ; GAIÃO, A.; AMORIM, G. Hiperatividade: Conhecendo Sua Realidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997
- CID-10 - Classificação Internacional das Doenças – versão 10. (Organização Mundial de Saúde) Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DSM-IV TR - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association) Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GUARDIOLA A. Distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção: um estudo de prevalência e fatores associados em escolares de 1a série de Porto Alegre. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- KNAPP, P. (Org.) Terapia Cognitivo-Comportamental na Prática Psiquiátrica. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KNAPP, P.; ROHDE, L. A.; JOHANNPETER, J.; LYSZKOWKI, L Terapia Cognitivo-Comportamental no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MATTOS, P. No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.
- ROHDE L.A, BIEDERMAN J, BUSNELLO E.A et al. ADHD in a school sample of Brazilian adolescents: a study of prevalence, comorbid conditions, and impairments. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 1999.
- ROHDE L.A; BUSNELLO EA; CHACHAMOVICH E; VIEIRA G.M; PINZON V.; KETZER C.R. Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade: revisando conhecimentos. Rev ABP-APAL 1998.

ROHDE L.A.; DORNELAS, B.V.; COSTA, A. C. Intervenções escolares no Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade in ROTTA, N. T. (Org.) Transtorno da Aprendizagem: a abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar
Porto Alegre: Artmed, 2006

TAYLOR, E. Parent ratings of school behaviour in children at risk of attention deficit/hyperactivity disorder. *Acta Psychiatr Scand* 111: 460-465, 2005.

WOLRAICH, M.L.; LAMBERT, E.W.; BICKMAN, L.; SIMMONS, T.; DOFFING, M.A.; WORLEY, K.A. - Assessing the impact of parent and teacher agreement on diagnosing attention-deficit hyperactivity disorder. *Developmental and Behavioral Pediatrics* 25(1): 41-47, 2004.