

# O PROFESSOR

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
GÊNESE SOCIAL DE EXPECTATIVAS**

**UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO  
DO COMPUTADOR NO 1.º CICLO**

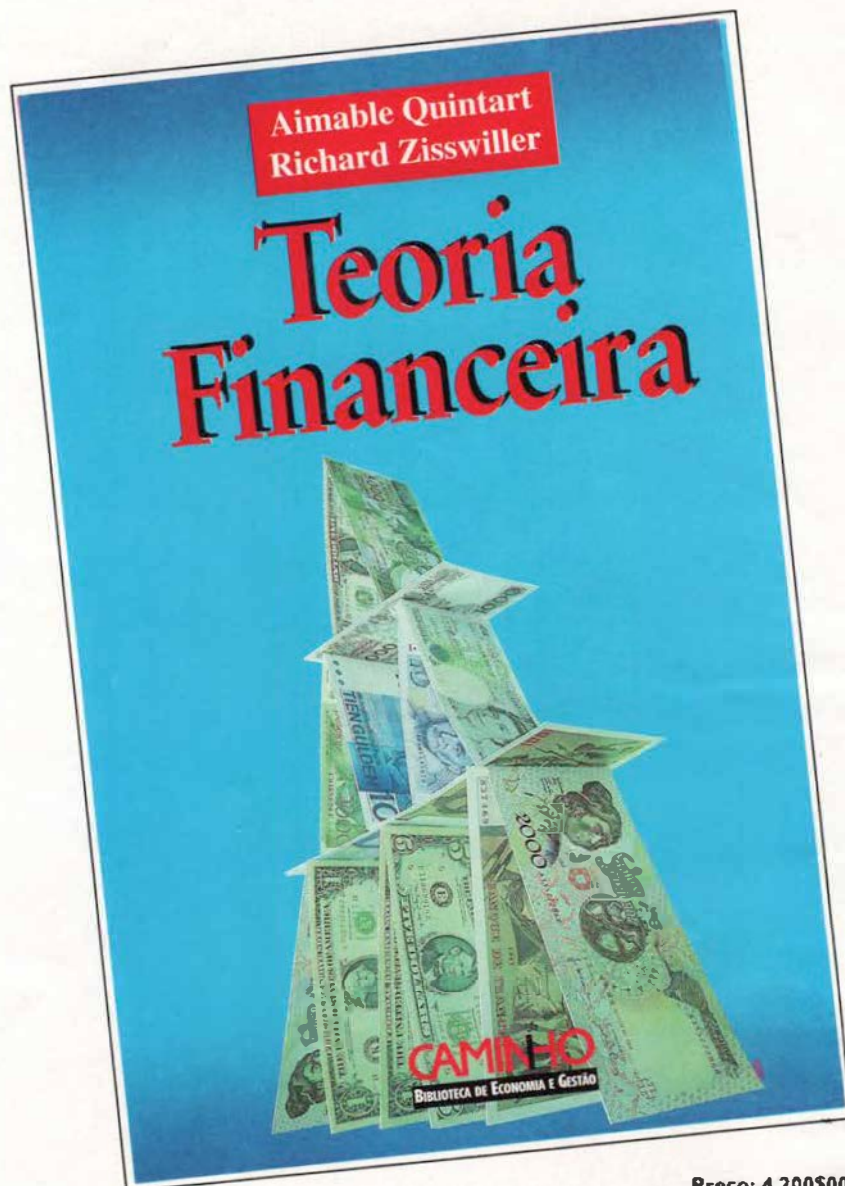
**O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**ESCOLA E EMPREGO**

**PROJECTO VIDA: UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR**



CAMINHO



Preço: 4.200\$00

A **Teoria Financeira** de A. Quintart e R. Zisswiller constitui uma introdução aos princípios essenciais da análise dos valores financeiros e da avaliação das decisões financeiras. Apresenta uma abordagem racional de modo a permitir que o investidor compreenda as lógicas fundamentais de escolha e valorização dos activos.

O livro está dividido em sete capítulos. Cada um deles representa um pilar da teoria financeira e, no seu conjunto, constituem uma integração dos esquemas clássicos e das concepções modernas ou recentes do pensamento financeiro.

A obra integra os progressos que a teoria financeira realizou nos últimos anos, nomeadamente nas lógicas e métodos

novos fornecidos pelos modelos de arbitragem, de opção, de sinalização, de agência e de economia de custos de transacção.

Os leitores poderão ainda apreciar os principais resultados das investigações que lançaram e favoreceram a criação e expansão de novos produtos e mercados financeiros.

Os outros dirigem-se aos profissionais, aos professores e aos estudantes que procuram uma obra de síntese e de referência. Escrito num estilo em que o raciocínio económico domina a explicação matemática, o livro apresenta os elementos mais significativos da teoria com a ajuda de numerosos exemplos práticos.

Directora: Manuela Esteves

Conselho de Redacção: Ângela Rodrigues, Corália M. Pinto, Florbela Moura, F. Cabral Pinto, Manuel Matos, Maria de Lurdes Silva,

Conselho Consultivo: Aires Dinis, Alfredo Reis, Alice Alves, Ana Carila, Ana Margarida Cruz, Deolinda Araújo, Dulce Rebelo, Eduardo Vasconcelos, Elisabete Oliveira, Eugénia Correia, Fátima Antunes, Hélder Pacheco, Inês Borges Reis, Lurdes Fidalgo, Maria José Vitorino, Maria Júlia Jaleco, Paulo Sucena, Rogério Fernandes.

Design gráfico: Álvaro Santos

Paginação: Bruno Ribeiro

Composição e revisão: Editorial Caminho, SA

Redacção: Av. Almirante Reis, 90, 7.º A — 1150 Lisboa

Telef.: 815 35 11, 815 34 87. Fax: 815 34 95

R. Fernandes Tomás, 55-A — Coimbra — R. Augusto Luso, 68 — Porto

Publicidade: Fátima Alves, Av. Almirante Reis, 90 - 7.º A — 1150 Lisboa

Telef.: 815 35 11, 815 34 87 — Fax: 815 34 95

Propriedade: Editorial Caminho, SA

Sede e Administração: Alameda St.º António dos Capuchos, 6 B — 1150 Lisboa

Cap. Social: 120 000 000\$00 — CRCL matric. 48942 — IPC n.º 500 439 214

PORTE  
PAGO



Depósito legal: 210/88

ISSN 0870-841X

Impressão: SMAG, Silva Miguel Artes Gráficas, Ltd. — Rua do Sol, 14

Calujal — 2685 Sacavém.

Distribuição: Dellapress (Lisboa) — Tapada Nova, Capa Roia — Linhó, 2710

Sintra. Telef.: (01) 924 04 47. Delegação Norte: Zona Industrial da Maia, Sector IX, Rua B, lote 227, 4470 Maia. Telef.: (02) 941 76 70.

Tabelas de Assinaturas: (1 Ano — 6 números) IVA e portes incluídos

Portugal e Regiões Autónomas: 3.840\$00 (assin. individual);

4.560\$00 (entidades colectivas)

Macau, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe: 5.880\$00. Espanha: 4.476\$00

Resto da Europa: 5.760\$00. Fora da Europa: 7.200\$00

Remeta cheque à ordem de *Editorial Caminho, SA.* para:

Alameda St.º António dos Capuchos, 6 B — 1150 Lisboa

Os artigos assinados são da responsabilidade dos autores. A reprodução em parte ou no todo de trabalhos publicados em O PROFESSOR só é permitida mediante autorização da direcção da revista.

#### Aos colaboradores:

1. Os originais destinados à publicação deverão ser dactilografados a 2 espaços, páginas A4, com 25 linhas a 60 batidas; 2. Sempre que possível, agradece-se o envio dos textos em disquete; 3. As eventuais notas serão numeradas progressivamente agrupadas no fim do texto; 4. As citações bibliográficas devem incluir, no mínimo, nome do autor, data de publicação e título da obra; 5. É recomendável que os autores subdividam os textos com subtítulos. Podem também indicar frases (uma por cada sete páginas dactilografadas) a destacar no texto, mas a sua inclusão destacada dependerá da paginação da revista; 6. Sempre que o artigo exceda 30 páginas dactilografadas deve o autor indicar onde é possível partir o texto, para que possa eventualmente ser publicado em dois ou mais números sucessivos da revista; 7. Solicita-se que os gráficos, em formato não menor que A5, venham clara e correctamente desenhados a tinta negra, facilmente legível, um em cada página, numerados consoante a sua inclusão no texto e agrupados no fim do artigo. Os gráficos executados em computador deverão preferencialmente ser incluídos em disquete; 8. Os autores podem enviar ilustrações ou fotos (preferencialmente a preto e branco) para os seus artigos, desde que estas possuam boa qualidade para reprodução, devendo indicar o nome do autor, título, data, obra de que foi retirada, data de publicação, etc., ou referir que é, eventualmente, trabalho do próprio autor do artigo. A Redacção declina a responsabilidade inerente a «direitos de autor» sobre reprodução de ilustrações e/ou fotos nos autores dos artigos de quem recebe, de boa fé, os elementos para publicação; 9. A revista não se responsabiliza pela devolução de originais e/ou fotos, mesmo que solicitados.

## s u m á r i o

Editorial ..... 2

### estudos

A formação de professores. Génese social dos expectativas. Emergência de um modelo ..... 4

Joaquim Dias Tavares, Jorge Martins, José António Afonso, José Maria Azevedo, Maria Amélia Correia, Maria Conceição Rocha e Maria Felisbela Martins

Do quadrado ao cubo... mil descobertos ..... 11

Maria da Conceição Coelho de Sousa  
Maria de Lurdes Pereira Coelho Frazão

Importância do *feedback* no ensino das actividades físicas ..... 25

Albino Abrantes Carlos

Ensino das línguas estrangeiras ..... 33

Richard Hinkel

### reflexão

A pragmática conversacional ..... 43

Ano Maria da Silva Sebastião

Escola e emprego. A avaliação necessária ..... 47

José Manuel da Silveira Lopes

As máscaras de Deus. Deus existe como? ..... 55

Manuel Reis

Evolução histórica da formação de professores ..... 61

Francisco Goulão

Memória ..... 65

Rosa Soares Nunes

### experiências

O Cordeiro Branco ..... 69

Mário Margarida Macedo Silva

Projecto Vida. Uma experiência escolar ..... 72

Maria Guadalupe Magalhães Portelinho Morgarido

### professor escritor

A canhoto na escola ..... 75

Cristovão de Aguiar

Sumários de O PROFESSOR em 1994 ..... 79



# a

e d i t o r i a l

**Manuela Esteves**

parece este número de «O Professor» com um novo aspecto gráfico que se pretende que seja simultaneamente agradável e possibilitador da inserção de maior volume de informação. Permanecem, entretanto, constantes as orientações gerais que sempre presidiram à publicação desta nossa revista, a primeira das quais é a de possibilitar a divulgação, entre os professores, de resultados da investigação educacional, nomeadamente do que se vai realizando no nosso país, bem como de experiências concretas de inovação que vão sendo ensaiadas nas nossas escolas por docentes trabalhando individualmente ou em equipa.

É uma evidência que parece não carecer de demonstração que a maior parte das intervenções educativas, que se concretizam a nível do sistema, da escola ou da sala de aula, não são suportadas por um conhecimento científico sobre os fenómenos educativos, logo, por um conhecimento fundado na investigação. Mas, a criação nas duas últimas décadas, em Portugal, de estruturas de ensino superior universitário e politécnico vocacionadas para o desenvolvimento das ciências da educação e para a formação de professores (Departamentos de Educação, CIFOPs, Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, ESEs, etc.) permitiu o aparecimento de um número de trabalhos de investigação incomparavelmente superior ao de qualquer outro período da história anterior do país com igual duração. Contudo, a política e os meios efectivos de divulgação desses trabalhos são extraordinariamente débeis. Tende assim a cavar-se um fosso, em termos culturais, entre aqueles que vão prosseguindo trabalhos de investigação (cujo efeito social é geralmente muito limitado quando não nulo) e os professores a quem o conhecimento desses trabalhos poderia, em primeiro lugar, aproveitar.

Uma deficiência semelhante ocorre no que toca à disseminação, entre professores e entre escolas, dos resultados de processos inovadores levados a cabo aqui e ali. Por vezes muito interessantes, estes processos morrem quase sem deixar traço excepto pelos efeitos que possam ter tido para os seus protagonistas imediatos — um professor, alguns professores, alguns alunos, uma escola.

É como espaço de divulgação de experiências pedagógicas de diversa natureza propiciador do desenvolvimento da reflexão entre os professores e da formação de uma cultura profissional cada vez mais esclarecida que «O Professor» pretende continuar a construir-se. Aí, a renovação do aspecto gráfico da revista não se substitui, antes vai de par, com uma preocupação e uma exigência cada vez maiores, em relação aos conteúdos. Para que sejam pertinentes, actuais, úteis. Para que apoiem um desempenho profissional cada vez mais à altura da formação de qualidade a que as crianças e os jovens têm direito. ▀



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: GÊNESE SOCIAL DAS EXPECTATIVAS. EMERGÊNCIA DE UM MODELO

**Joaquim Dias Tavares**

Professor do QND — Escola C+S de Cavalhos (V. N. Gaia)

**Jorge Martins**

Professor do QND do ensino secundário, requisitado no GLAE

**José António Afonso**

Docente do Instituto Superior de Serviço Social do Porto

**José Maria Azevedo**

Comissão de Coordenação da Região Norte

**Maria Amélia Correia**

Professora do QND do ensino secundário, destacada no DEB

**Maria Conceição Rocha**

Professora do QND do ensino secundário, destacada no DEB

**Maria Felisbela Martins**

Professora do QND do ensino secundário, destacada no DES

**1** A transição para o século XX sublinha-se como tempo vital de configuração do modelo escolar que pressupunha, como componente endógena, a existência de um corpo docente estável e qualificado academicamente. Rompem-se com as práticas de transmissão de saberes que privilegiaram a automática validação assente numa capacidade inata, ainda que socialmente legitimada, por instâncias, quer formais, quer informais, de reprodução do conjunto disponível de conhecimentos, de quem exercia essa missão, num duplo sentido: difundir a toda a população as lições que minimamente preparassem para entender o mundo, ou seja, que as enquadrassem na lógica de uniformização do Estado, anulando as particularidades dos povos (ou países) e, no caso das classes superiores, os perceptores ritualmente reforçavam um capital cultural de distinção indispensável à perpetuação da linhagem, seja patrimonial, seja familiar.

O surgimento de afrontamentos entre as disposições profissionais e laicas marca indelevelmente o emergir da docência, colocando-a no campo das lutas políticas que percorreram a Europa neste período. A imprensa, também clivada, fez eco de tal, destreinando as razões que justificariam como correctas as opções tomadas pelas partes em confronto, quer

enquanto dimensão de uma realidade que se pretendia modificar, quer sublinhando a indissociabilidade do tecido social, e em última estância, de uma ordem política imemorial, que tinham como fim derradeiro erigir um modelo de sociedade, diferentemente matizado que centrasse na escola as virtualidades do futuro cidadão. Este seria um indivíduo apostilhado a práticas que desenvolvessem o compromisso com a Nação, privilegiando o conformismo e a adaptabilidade à racionalidade, ou *ad contrario*, um ser livre que tomara partido, não coagido, e perpetuaria a nova ordem, em que a participação nos destinos da Nação seria o nó górdio de plena cidadania.

Os actores centrais em todo este processo são, obviamente, os professores que moldaram, sendo também, nos limites existenciais, ou na incorporação cultural da sua trajectória, modelados pelos dispositivos (escolas normais, quase exclusivamente) pedagógicos que se caracterizavam pelas dimensões utilitária e vocacional, os alunos. Mas os professores, apesar de clivados pela formação, pela posição de classe e pela opção política, manifestam-se essencialmente optimistas e crentes num amanhã diferente, mesmo que as experiências territoriais da prática não se apresentem fáceis ou que

a confiança depositada no futuro sofra os abalos da realidade (extremamente assimétrica e particularmente traumatizante, em termos de experiência pessoal) que desmobiliza e desvaloriza os saberes que queriam que fossem incorporados no património das populações, e quiçá, mesmo que para isso não tivessem sido formados. Desde cedo se aperceberam que o seu papel na sociedade poderia ser crucial, jogando, ao nível local, compromissos múltiplos e testando a sua identidade, quer como actores sociais *sui generis*, quer como cidadãos a quem seria legítimo amordaçar na expressão da sua individualidade.

Ocupando, então, os professores um papel cada vez mais privilegiado, cruzam-se no processo de formação os conceitos básicos que o deveriam silhueta, no plano, exclusivamente, pedagógico, e na dimensão social, i.e., na produção de esquemas conforme à norma vigente. Se nesta evolução histórica não é displicente introduzir a dimensão das práticas pedagógicas, também o não será, tentando relativizar a emergência de um conjunto de manifestações que comportam uma contestação das condições a que a profissão estava sujeita: precaridade salarial e funcionalização excessiva — é por esta via que se desenhavam os contornos do sindicalismo que cor-

ta com as práticas associativas, essencialmente corporativas e localizadas.

No essencial esses primeiros contingentes de professores eram oriundos das classes média e alta da sociedade, matriciando a sua escolha numa vocação oriunda, fundamentalmente, de processos de socialização familiar, a que a valorização social não estaria alheia, privilegiando o título académico como intrinsecamente portador da marca da distinção. A dimensão dos valores potenciada nesta decisão vai acentuar o papel de uma atitude quase filantrópica de dádiva (de se dar aos outros esperando só o reconhecimento). Esta ingenuidade é, no fundo, o reforço do movimento sintetizado por António Nóvoa: «[...] a história da escola tem que ser entendida no quadro de ascensão das classes burguesas e de transformação do sistema sócioeconómico, através de um duplo processo: por um lado a acção popular e burguesa em favor do desenvolvimento escolar; por outro lado a penetração de um modelo cultural e elitista da sociedade» (1991: 80).

A representação que se tem da profissão, nos dias de hoje, é substancialmente distinta daquela que foi privilegiada nos primeiros anos deste século. Este fenómeno é estruturado em torno de três vectores: «condições do exercício da profissão, variáveis pessoais e relações já vividas» (Postic *et al.*, 1990), que irão matriciar um novo enquadramento na carreira, sendo de sublinhar que a composição sociológica do corpo docente é, tendencialmente, cada vez mais portadora de uma heterogeneidade de classes sociais, como também cada vez mais se reforçam os níveis de qualificação académica, num movimento ascendente; «[...] dir-se-á que eles — os professores — não têm a 'vocação' de ser educadores, no sentido que não há relação unívoca entre os seus valores pessoais, os seus interesses e a função de ensinar» (Postic *et al.*, 1990: 31).

As condições referidas, de estruturação de escolha, sublinham o desencanto em que a profissão se encontra, reforçando-se aqui o mecanismo sociais que conduzem o subtil jogo da dissonância entre a imagem que se idealiza de uma qualquer profissão (e ainda com alguma maioria de razão do professor) e as reais condições do desempenho da mesma que, nos professores, é mais do que sentida numa perspectiva extremamente dicotómica: a importância do saber que contrasta com os contextos onde se exerce. Este aspecto, só para frisar que se na sociedade actual a centralidade da escola é tónica de todos os discursos oficiais, a prática apresenta-se diversa. «O conflito — massificação do sistema de ensino, aumento da oferta, perda de qualidade de ensino, desconexão entre conteúdos escolares e necessidades económicas e descapitalização do sistema — no terreno das crenças sociais está produzindo, especialmente para os professores, efeitos anómicos cruciais, o primeiro dos quais redundando no debilitamento e inconsistência da sua posição social» (Ortega 1989: 360).

**2** A escola hodierna incorpora na sua herança um conjunto de circunstâncias e de ideários que paulatinamente vêm sendo questionados de forma mais ou menos explícita, ainda que por vezes ocultem os princípios implícitos nessas críticas.

De forma particular, os anos 60 vão marcar um momento de ruptura quando se coloca em causa a ideologia meritocrática que estava subjacente à configuração do campo escolar.

Nos anos 70 a crítica à ideologia do dom vem mais uma vez sublinhar, que apesar de bem estruturado, o sistema escolar é *per se* reproduzidor de um conjunto de saberes e práticas sociais, que tem por base a divisão da sociedade em classes, bem como a mitologia do saber como um processo afastado das suas reais condições de produção, onerando-se nesta dinâmica as classes populares.

Os anos 80 marcam por sua vez a emergência da contradição entre a retórica da igualdade de oportunidades e as falácias patentes no processo de socialização antecipadora, isto é: o desajuste e a desvalorização dos saberes que são transmitidos pela escola, em paralelo com a enfatização do valor da escolaridade, que se patenteia em duas direcções: o aumento da idade escolar mínima e o alargamento da exigência de um diploma, tendencialmente de nível superior.

Hoje despoletam-se processos que se centram na escola. Implicam que esta passe a ser pensada de forma distinta na articulação com a comunidade e as famílias em particular, que se redefina o território da legitimação escolar, no sentido de «multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas [...] — e de — combater duas perversões [...]: em primeiro lugar, a tendência para o formalismo que esmaga certos espíritos; em segundo lugar, a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhe está associada» (Bourdieu, 1987: 105, 106), implicando-se aqui a essencial questão dos professores.

Na sociedade actual onde imperam os *mass media* e comportamentos organizacionais são apoloizados como comportando em si virtualidades intrínsecas — competição, hedonismo, individualismo, ... — que se patenteiam na dimensão institucional, bem como no quotidiano. Aos professores caberá recorrer, por homologia, a este tipo de vigência societal, incorrendo-se, por vezes, no erro de não discernir sobre a especificidade da docência, transformando-a na mera simulação de uma qualquer automatização (num duplo sentido: de cadeia produtiva e de reprodução do conjunto de estereótipos em moda), ocultando-se desta forma que a sua característica eminentemente relacional seja determinada pela mediatização da prática pedagógica.

Haverá, contudo, que pontualizar as seguintes questões:

- I) um clima social, que alastra, determinando que relativamente aos professores seja revista a sua formação inicial;
- II) que os universos simbólicos dos professores sejam ana-

lisados a luz do indicador identidade profissional, como estruturante do sistema perceptivo e da real valorização do *status* profissional em consonância com o conceito de competência; e

- III) que as práticas pedagógicas sejam analisadas tendo em consideração a recomposição do campo escolar e «a redefinição da representação do mundo natural e do mundo social» (Bourdieu, 1987: 103).

No que concerne à primeira, é de frisar que a formação inicial terá que ser perspectivada tendo em atenção o conjunto de disposições que se referem aos modos de socialização, em recomposição do saber e da reconversão do espaço escolar, tendo em conta as dimensões intrínsecas (*projecto, curriculum...*) e extrínsecas (ligação com as dinâmicas sociais, em que se envolvem um conjunto de actores até agora arredados na implicação escolar). Estas duas vertentes implementam a redefinição do tempo e do espaço escolar, quer se pense na classe, quer se pense nas matérias leccionadas. Implica a destruturação de *locus* clássico do professor — a sala — e da insularidade das disciplinas, bem como uma abrangência sistémica na substancialização do saber, isto é: o erigir de um postura em a heterogeneidade seja a condição essencial da comunicação e não a sua anulação metamorfoseada num saber universal e positivista, medianamente aferido.

No que se refere à segunda questão, importará referenciar que a crise que percorre o corpo docente (mal-estar ter-lhe-ão apelidado alguns), recolhe situações distintas daquelas que caracterizaram o passado, algumas delas já as indicámos (crise de vocação e inclusão dos estratos sociais mais baixos). E também de introduzir a tendencial feminização da profissão, movimento que se desenha já nos primeiros anos deste século, com um conjunto de efeitos configuradores de uma identidade social outorgada à profissão e da sua desvalorização, quer no plano material, quer no plano simbólico, que são reforçados pelo senso comum, como também explorados pelos decisores políticos, enquanto possibilidade de manipulação (e redefinição) do *habitus*.

O outro fenómeno prende-se com a «proletarização» do professor. Este sinal já começava a ser evidente há alguns anos, particularmente aquando do ingresso de novos membros no corpo que patenteavam razões pragmáticas para o fazer. Em paralelo com as mudanças que ocorriam no campo da educação, com especial incidência numa vinculação da imagem do professor como técnico especialista de intervenção pedagógica, de acordo com a tipologia estabelecida por António Nóvoa (1990: 525, 528, esp. 526), bem como a transferência subtil que ocorria no espaço escolar, dotando este de maior autonomia, o que implicitamente questionava quer o estatuto do professor, já que o *projecto* escola é perturbador do espaço/tempo clássico, que, em íntima relação, coloca em causa o estatuto de funcionário. Os *projectos* de escola representam então uma aposta de legitimação da escola, face à mutações das sociedades e que essencial-

mente convergem em exigências de novas modalidades de formação e de competências, que deslegitima as práticas pedagógicas tal e qual se configuraram durante anos.

O que se joga então? «O processo de constituição de uma nova competência dos professores por oposição a um simples acrescento da sua qualificação escolar ou universitária certificada, não pode deixar intactas as relações de poder e os modos de divisão do trabalho interno ao sistema escolar ou caracterizando a sua relação com o meio» (Demailly, 1987: 69).

É neste campo — o das competências que durante muito tempo foi ocultado e neutralizado, bem como reduzido a um terreno especialmente politizado, quer se pense nos sindicatos, quer se pense nos avaliadores governamentais — que se traduzem as lutas socialmente determinadas de aquisição de novas posturas, e de consciência ética, que relativizam a formação contínua como reforçam os espaços de aprendizagem dos professores, ao implicarem saberes e aptidões que lidam com a heterogeneidade sociocultural e que se expandam para além do restrito quadro de referência do acto pedagógico; saberes e aptidões também em estreita consonância com as novas tarefas para que o professor é solicitado. Justamente o território das práticas pedagógicas é por excelência o espaço onde se plasmam estas incertezas, mas é-o também, na sua relevância, o espaço onde as trajectórias dos professores se cruzam, como as lutas incorporadas dos seus percursos académicos, com posições diferenciais no campo da formação, ou das estruturas sociais de origem, englobando-se nelas as famílias como estruturantes de um conjunto de disposições sociais que se revelam primaciais na relação com a pedagogia (e a relação pedagógica), bem como os efeitos geracionais, em relação com a posição ocupada na escola (cf. Demailly, 1984). A prática pedagógica não se tem referenciado nestes termos, pelo contrário tem sido encara da como fim de uma formação e inócua nas suas determinantes já que se encara como sociologicamente neutra e subsidiária de dispositivos (ou de mediações) que por definição ocultam a dimensão social da relação professor-aluno como se pretendem equidistantes da mesma. Racionalmente propõem que a relação se legitime com base num estatuto do professor e com referência a uma concepção do aluno. Para o primeiro seriam os saberes (profissionais) e para o segundo os não saberes.

Esta dicotomia revela-se nos discursos produtores de «categorias universais naturalizadas» (Demailly, 1984: 96) e de «neutralidade da escola, da indiferença às diferenças» (Esteves, 1992: 78).

**3** Recuperar a prática dos professores para a reflexão sobre a mesma é um objectivo que apresenta dois tipos de observações preliminares.

A primeira concentra-se essencialmente na dimensão social da prática e a segunda pontuará a relação com o saber.

Sempre que a prática pedagógica é reclamada (enquanto



objecto de análise) ela surge num patamar que irá reflectir a melhor ou pior preparação (formação) do professor sem contemplar que essa formação é socialmente diferenciada — tanto no plano académico, como no plano individual — assim como não se indagando quais os públicos (e as condições reais em que estes se estruturaram), surgindo, então, uma concepção que baliza na formação a única componente importante do acto de transmitir o saber. Nesta óptica pressupõe-se que se transforme a vocação numa aptidão descartada de qualquer dinâmica social e que o professor seja encarado como um mero técnico sem alguma responsabilidade no sucesso/insucesso dos seus alunos, já que por definição ele não intervém para além da sala de aula, e nesta, estrategicamente, calibra a informação para uma média.

Dois concepções estão vincadas neste dispositivo: uma que parte do princípio que não existem diferenças sociais, mas antes individuais, reduzindo-se o processo de aprendizagem a favorecê-las, é a inevitabilidade da curva de Gauss; uma outra reclama das (di)visões naturalizadas, ou seja, o não (re)conhecimento da alteridade do outro, que se pode situar ao pé como ao longe, serão o urbanocentrismo e o etnocentrismo de classe fundamentalmente.

Esta formação terá sido potenciadora da passividade e da desresponsabilização dos professores (Caria, 1992).

6 Ao amputar a prática pedagógica desta dimensão, implicitamente retirou-se o exercício de confronto de epistemologias, tal como é referenciado por Ana Paula Vale: «[...] o exercício de cada epistemologia pessoal é um exercício de metacognição, ou seja, um exercício de auto-inquirição sobre as significações em confronto permanente com as suas crenças, valores, decisões e vivências, cuja forma assenta por um lado na estrutura do desenvolvimento psicológico do indivíduo (epistemologia natural) e por outro nas condições de atualização desta competência» (1989: 18).

Tal exercício é fundamental, já que por ele passam indelévelmente um conjunto de disposições que sublinham a forma como o saber é referenciado, privilegiando-se «os interditos do saber, científicos ou sociais, perpetuam-se porque se trata de não colocar em causa a divisão social [...]» (Beillerot, 1979: 50), com o qual a natureza dos saberes transmitidos e, também, os níveis em que tal problema se coloca: «Problemas de eficácia pedagógica; problemas relacionais e institucionais, e nomeadamente problemas de poder; problemas económicos e sociais» (Charlot, 1977: 45).

De acordo com o mesmo autor duas estratégias de aprendizagem (1977: 45 sg.) confrontam-se. A primeira seria a estratégia clássica baseada no esquema: Emissor/Mensagem/receptor; a segunda propondo que se encontrem soluções para o problema (e neste processo elaboram-se os saberes em íntima relação do professor com o aluno). No entanto, no espaço escolar, os saberes disponibilizados têm estatutos epistemológicos diferentes, correspondendo a concepções que privilegiam uns em detrimento de outros, em consonância com a determinação de uma das estratégias referenciadas.

Os saberes em causa são «operatórios, científicos, de informação e de opinião» (Charlot, 1977: 48 sg.), que se articulam, em termos de aquisição, com dimensões da situação pedagógica, relacionadas intimamente com uma concepção política onde se pressupõe uma sociedade hierarquizada: «As opções ideológicas reaparecem então quando se tenta passar de estatuto epistemológico ao estatuto pedagógico do saber» (Charlot, 1977: 49).

Será, portanto, neste momento que se operam as elisões de particulares saberes — com uma predominância excessiva de outros em correlação directa, mas não assumida, isto é, neutralizada no próprio instante de transmissão, onde se operam os mecanismos de adaptação (em termos ideológicos); reconhecer como fatalista a divisão da sociedade e se valorizam os aspectos cognitivos que apoloizam as componentes relacionais — de forma transversal, ultrapassando o próprio âmbito das disciplinas teóricas (línguas, cultura, história...). Assim incrustam-se nas disciplinas práticas com uma valorização destas que passa pela sua maximização curricular, ou então pelo fundamentalismo, quando se defende a sua inevitabilidade para o devir; ou, como refere Manuel Barbosa, a anulação da dupla dialógica que estrutura a crítica da razão: «Em vez de evacuar o *pathos* do terreno educativo [...], vai reconhecê-lo nos jogos afectivos que se travam nas relações pedagógicas, para assim o compreender na sua realidade antagónica e complementar da razão» (1989: 12). Referindo-se a esta situação Telmo Humberto L. Caria observa o seguinte: «[...] na medida em que conseguimos contradições entre hábitos e posições, entre práticas e representações, redescobrimos múltiplas interpretações e «razões» da realidade, estaremos a criar possibilidades de transformação de esquemas geradores das práticas dos indivíduos ou grupos sociais e a criar possibilidades de contextos escolares serem mais diferenciados e dinâmicos por se criar um espaço favorável à invenção escolar» (1992: 269).

Redescobrir a intervenção/empatia do acto pedagógico cruza-se de forma particularmente intensa com a formação de adultos, com as virtualidades que ultimamente têm sido apontadas de se considerarem os sujeitos como fautores da sua formação, e não objecto desta (cf. Barbier *et al.*, 1991: 90-94, 102-103), e a valorização do local de trabalho como essencial, deslocando-se assim o centro, como também o suporte ideológico. Aqui pontualiza-se uma crítica aos modelos funcionalistas, cujo dispositivo de formação técnico-pedagógica é mediatizado pela pedagogia por objectivos, pressupondo «que o processo de formação é redutível a um conjunto de operações hierarquizadas pedagogicamente e sequenciadas temporalmente» (Correia, 1991: 153). Surge, assim, a possibilidade de abordagem sócio-institucional (Correia, 1991: 156-158; 1989: 115-134), onde o dispositivo pedagógico deverá «ser concebido de tal forma que as experiências socioprofissionais dos formandos e o conjunto dos seus conhecimentos se possam transformar, da mesma forma que as experiências socioprofissionais dos forma-

dores e seus saberes, em recursos formativos» (Correia, 1989: 122).

**4** A aproximação da formação contínua dos professores às tendências da formação profissional patenteia homologias, como especificidades que não se podem escamotear, com o inerente risco de importar para o território daquela o paradigma taylorista que ainda percorre esta. Tal congrega-se na mitologia do estágio, ou quando se aposta em esquemas organizacionais puros, isto é: não considerar os actores como portadores de projectos, não necessariamente convergentes, para um espaço determinado.

A postura crítico reflexiva (Nóvoa, 1990, 1991) é estruturante de dois pólos, em tensão permanente: carreira e formação de professores (como condição de ruptura com o paradigma positivista, que não valoriza o espaço profissional e banaliza a formação). Ainda de acordo com António Nóvoa, tal estratégia valoriza as práticas de formação mútua e de (auto) formação participada, como privilegia a investigação — acção, formação em alternância e formação — inovação (1988: 17-18). Contudo estes objectivos terão que ser onerados na descentralização do sistema de ensino e na autonomia do estabelecimento escolar (Esteves, 1992: 79). Os entraves serão óbvios se estas duas permissas não forem observadas, já que matriciam o campo de formação às lógicas dominantes que erigem o oxímoro: inovação (ainda que a polissemia do termo seja por vezes trespida ao se privilegiar a visão política ou quando se escamoteia, desvalorizando explicitamente o *ethos* dos professores) *vs* resistência (que em consonância com a lógica centralizadora é uma manifestação espontânea imbuída de peso excessivo de rotina e de defesa intransigente das posições ocupadas no campo).

Esta polaridade, em termos de formação, é do seguinte modo analisada: «A introdução de inovações pedagógicas e a produção dos chamados fenómenos de resistência à inovação são assim acompanhados por uma divisão social do trabalho de formação que se traduz pelo aparecimento de duas componentes de formação [...]: científico — didáctica e [...] psicossociológica» (Correia, 1989: 98).

Poder-se-á retirar uma conclusão, a de que a inovação e a resistência têm o mesmo centro: a perda de autonomia do actor central — o professor. Recorrendo à tipologia de António Nóvoa, ainda se estará a pensar com base no professor funcionário e de acordo com Roland Vandenberghe a inovação terá que ser enquadrada como processo e não acontecimento, o que pressupõe que o indivíduo seja o cerne e que a inovação é uma experiência extremamente pessoal, assente na motivação, interacção — reflectidas na prática — e da avaliação, por parte do professor, dos custos de participação (1986: 20-22, 23-24).

Para este autor, um conjunto de factores intervêm para que um clima, onde predominam a depreciação do professor e uma anódina centralização que se plasma nas indefinições de objectivos, ou na irrupção «de uma vasta gama de objecti-

vos educativos de aspirações pouco claras» (Vandenberghe, 1986: 17), em paralelo com o *stress* e alienação gerado e, subtilmente gerido, se alastre sem que uma postura de diálogo — acerto de interesses em torno de objectivos consensualizados — se substantive. Também a pouca clarificação que a formação contínua assume e uma incorrecta determinação do papel das instituições concorrem para que o fosso entre retórica e, a tão propalada, relevância da prática, se afastem ainda mais, e os anseios de mudança se esfumem, se bem que pontualmente tentativas, mais ou menos abrangentes, surjam e que a nível de escolas projectos sejam animados, mesmo que de antemão votados a um certo isolacionismo e de vida curta, ou dependente de apoios limitados ou, ainda, centrados em «militantes pedagógicos».

No entanto uma utopia percorre a formação, quebrando a larvar anomia, e a emergência de modelos, flexíveis e contextualizados, parecerá ser um cenário possível, ainda que os riscos de uma institucionalização demasiadamente mimética da lógica de funcionamento do Estado, no que se refere aos organigramas decisoriais, configure sérios limites ou, então, quando os modelos se pervertem num imediatismo vital na prossecução do colmatar uma formação necessária para se conseguir uma progressão na carreira, mas cujo fim é estritamente administrativo.

Curando, por ora, de realçar as virtualidades do dispositivo que se configura, tendo como ponto de partida a análise sócio-organizacional, convirá referir na esteira de Michel Huberman, os quatro pilares essenciais: 1) o *transfert* de conhecimentos opera-se entre um utilizador e um difusor, o conhecimento esse que pressupõe o inventário das necessidades, ou nas palavras do autor «solução do problema profissional»; 2) a rede que se cria terá que pautar-se pela funcionalidade, simulação, intensidade de contactos e a multiplicidade de locais; 3) a articulação adquirirá um carácter de permanência, com base em dois critérios: qualidade e disponibilidade; 4) a fórmula organizacional assentará numa reorganização das componentes já existentes, mas numa outra lógica. «É talvez aqui que nós encontramos o essencial do desenvolvimento profissional: na utilização regular dos recursos intelectuais que se incorporam quase automaticamente no reportório pedagógico» (Huberman, 1986: 14).

Duas outras componentes vitais são primordiais em todo o processo — a abordagem (auto)biográfica (Nóvoa, 1988; Pineau, 1989: 29-30) e a promoção da investigação — acção (Amiguinho, 1992; Esteves, 1992; Martins, 1988) — como estruturantes do formando, assim como do formador: «[...] a reflexão sobre a prática profissional insere-se numa reflexão mais global sobre os lugares institucionais em que essa prática decorre, sob pena de mudanças ficarem confinadas ao espaço imediato da sua acção: ao espaço aula e à didáctica» (Amiguinho, 1992: 48).

Ainda duas observações. Apesar de um conjunto de virtualidades intrínsecas convirá referenciar que a implicação

é enviesada pelos jogos que finalmente se estabelecem em termos de poder. Entre estes adquirem certo peso as alianças informais (em termos institucionais, mediatizados, em maior ou menor grau, por argumentos teóricos, ou retirando vantagem das categorias naturais de apreciação do mundo), que enfatizam a pretensa naturalização do quotidiano, e, de forma explícita, a neutralização das trajectórias dos professores que concorrem para (trabalhando com a dimensão dissonante entre o real e o virtual) ocultar sob um efeito taxionómico, a diversidade e a divergência dos percursos que se congregam nas escolas. Estas «[...] são o lugar de uma concorrência cerrada no que se refere em simultâneo à(s) definição(ões) do(s) serviço(s) escolares legítimos e ao tipo de professores capaz de o(s) fornecer» (Demailly, 1984: 107). É neste território que as lutas pelas classificações não podem ser desligadas das lutas no interior do campo escolar como, de forma alguma, das lutas pelas posições, onde se encarnam as lutas pela afirmação do lugar estrutural dos dispositivos de niculação social e ou cognitivo, que se privilegie o tempo escolar, quer se refira o espaço escolar.

**5** Em três dimensões se poderá, quando metodologicamente situada a problemática da formação, aferir a reflexão esboçada anteriormente: papel central da escola, papel do(s) saber(es) articulado(s) entre teorias e práticas, como factor essencial da aprendizagem e de transformação das relações quotidianas no espaço/tempo escolar. Por último, as possibilidades que a reflexão originada sobre a individualidade do professor, nos sentidos de indagar a trajectória e a posição, poderá fazer emergir.

Se estas pistas nos surgem pletóricas e capazes de por si estruturar o dispositivo de formação, mau-grado as observações que foram sendo entremezadas, alguns comentários derradeiros se tecem, tanto porque do ponto de vista teórico haverá que colocar a razão da problemática prevendo-se que o debate não seja reduzido à mera aplicabilidade de técnicas que instrumentalizem, englobando-se magicamente no rol das essenciais atitudes perante a profissão que parecem emergir num imediatismo, ou pragmatismo. Isto porque no campo dos professores o cerne da afirmação identitária passará indelevelmente pela capacidade de resistir inovando, isto é: anodificar as estruturas em que os professores se visualizam, sejam materiais, sejam simbólicas, sejam imaginárias. Nesta panóplia de cruzamentos não estão só referenciados aqueles que se revestem de importância capital para o professor socialmente perspectivado. Há, para além disso, toda a dinâmica social das sociedades modernas que vão desde a reestruturação do perfil de classes, até ao crescente peso dos meios audiovisuais, na circulação cada vez mais estonteante da informação, passando por uma filigrana de rupturas intersticiais, que inculcam um sentimento de impotência, a perda de referências e, também, o abandono da convicção: «[...] uma sólida competência específica, tanto no que respeita à matéria ensinada como à maneira de a ensinar, constitui sem

dúvida a melhor, se não a única garantia da autonomia da escola, e da independência dos professores em relação a todos os grupos de pressão» (Bourdieu, 1987: 119). De modo algum se acolhem os argumentos que induzem o professor a um mero acompanhante dos ritmos que são impostos (e importados) pelas autoridades responsáveis pela educação, quer sejam públicas, quer sejam privadas, sem qualquer margem de autonomia e hipervalorizando-se o seu papel como o de um (eficaz) técnico (a redenção pela ciência aparece como a única via de produzir educação; anulando o ruído tudo se resolverá natural e rentavelmente). Este movimento, como sublinha Pierre Bourdieu, retirou aos professores o seu papel social de educadores cívicos (1987: 119).

Para se lançarem algumas reflexões sobre as pistas inventariadas de formação, referenciar contributos teóricos afigura-se uma possibilidade vital. Neste particular, para além de discernir estratégias mais ou menos eficazes, mais ou menos conectadas com dispositivos legais, mais ou menos independentes do poder, mais ou menos implicando os actores sociais, importará discernir sobre a criação desses dispositivos indicando que não sendo neutros (apesar das potencialidades intrínsecas, que em si não poderão ser encontradas, quando descontextualizadas, sublinhando graus inusitados de enviesamento), também não se poderá escamotear que convergem na sua assimilação duas dinâmicas que comportam, por vezes, efeitos divergentes: a da criação/difusão e da participação dos indivíduos.

No centro do debate encontra-se a reificação da ordem didáctica, como abolindo as derivas, os fragmentos, as rupturas, ou seja, iludindo a história social do conhecimento e da correlativa transmissão do saber. Esta baseia-se numa lógica que opõe, quase de forma irreduzível, dois pólos: quem sabe (na medida que crê saber, já que o processo que validou essa possibilidade de saber também lhe conferiu o estatuto de sofisma, ou seja, não questionar o tipo de saber que é inculcado); e quem não sabe (ou na medida que não interroga/reclama os saberes de que é portador, já que a sua sequencialidade de absorção do saber é, para além de tudo, um rito de expropriação da sua capacidade de questionar a ordem do saber, configurada à exclusividade de transmissão do saber abstracto, isto é, sem curar que as condições dessa operação são histórica e socialmente particulares, quer se refira à constituição do saber, quer se pontualize à sua difusão (cf. Passeron, 1992: 347-354). Também pelo debate passam o dissecar desses dois pólos e o meio que serve de intermédio — a escola, que por ora não é objecto de análise. Ambos poderão ser pensados homologamente se as referências se encontrarem na natureza dos saberes que são anulados, bem como no núcleo central que se encontra no processo de construção das identidades sociais: o *habitus* («subjectividade socializada») e a sua relação com o campo. «A relação entre o *habitus* e o campo é antes que tudo uma relação que condiciona: o campo estrutura o *habitus*, que é o produto da incorporação da necessidade imanente desse

campo ou de um conjunto de campos mais ou menos concordantes — as discordâncias podem estar no princípio de *habitus* divididos, ou rasgados. Mas é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significativo dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir a energia» (Bourdieu; Wacquant, 1992: 101, 102-103).

Já em 1972 Pierre Bordieu destacou as três possibilidades de conhecimento que atravessam a sociologia, bem como a possibilidade de as mediar criticamente: o conhecimento etnometodológico, o conhecimento praxeológico e conhecimento objectivista. Pelo primeiro, entende-se a real detenção de sentido do indivíduo; o segundo, que indaga o princípio gerador das práticas quando passam a acto, e, quanto ao terceiro, as relações objectivas que estruturam a prática e a sua representação.

Será então, referenciando-se, a profissão de professor de destacar que os trajectos configuram a identidade em torno da sua especificidade, mas sem ocultar a «[...] presença da alteridade no coração da subjectividade» (Bourdieu; Wacquant, 1992: 174); o saber e a sua transmissão.

Importará destacar que mais que mitificar o saber, como *topos* universal e racional, ele não é singular, pelo contrário, é plural e dinâmico, construindo-se artesanal e colectivamente, numa permanente articulação entre teoria e prática; em suma, na socialização diária e numa «progressão recursiva», que articule actividade profissional, desenvolvimento cognitivo e aquisição de conhecimentos, pressupondo que «falar de actividade, é falar também dos objectos sobre os quais ela se exerce» (Malglaive, 1990: 274; esp. 269-280).

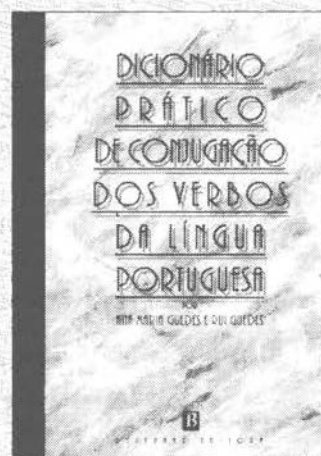
Deve-se a este autor uma análise fina da estruturação dos saberes, bem como o dissecar dos limites dos dispositivos clássicos de formação de adultos, avançando com um modelo onde esses saberes (1990: 69-106) adquirem relevância (151-164).

Em torno de Claude Dubar se poderá, por outro lado, afirmar que a construção de identidades é um processo onde se imbricam o relacional e o biográfico, sendo a identidade o «resultado à vez estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições» (1991: 113).

Nesta encruzilhada se compreenderá então que o local de exercício da profissão é uma variável decisória, bem como a plasticidade dos actores sociais (nos seus conflitos e dilemas), assim como o objecto (ou objectivo): o saber.

A formação contínua é, para além de tudo, uma real possibilidade de inversão do individualismo profissional. Mas aquém, demonstrará limites se a tónica não for colocada no reformular do espaço-tempo que configuram a identidade profissional, nem a desmistificação do saber, entendido etnocentricamente, e não como uma possibilidade heurística e de criação de projectos que envolvam: formadores — professores — alunos.

## O ÚNICO DICIONÁRIO QUE ENSINA A CONJUGAR MAIS DE 18000 VERBOS PORTUGUESES



## DICIONÁRIO PRÁTICO DE CONJUGAÇÃO DOS VERBOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

de Ana Maria Guedes e Rui Guedes  
colaboração científica do Dr. Aldónio Gomes



BERTRAND EDITORA, LDA.

Rua Anchieta, 29. 1.º recuado

1200 LISBOA

Tel.: (01) 342 00 84 / 342 00 85 Fax: (01) 347 97 28

DISTRIBUIDORA DE LIVROS BERTRAND, LDA.

Rua Terras dos Vales, 1-A

2700 AMADORA

Tel.: (01) 495 87 87 / 495 87 88 / 495 90 50 Fax: (01) 496 02 55



«É a evidência da via simbólica de aquisição dos conhecimentos que coloca em relevo o ensino na sua forma académica. Se ensinar é também aprender a agir mobilizando a dinâmica estrutural do saber em uso, concebe-se que estão por inventar novas formas de ensino» (Malglaive, 1990: 1095).

**6** Este ciclo reflexivo fecha-se; mas perplexidades ainda subsistem. Empiricamente a diferença específica surge, tonificando a realidade de silhuetas que formam o interesse da descoberta sociológica, que lhe dão dinâmica e que fazem saltar os jogos dialógicos.

Pistas então por percorrer; actores (de cujos liames institucionais se libertam com dificuldade, mas cujas vozes ecoam modelares) que surgem: lutas que se travam em torno de visíveis constrangimentos mas que de invisíveis medos tratam.

Tempo em que urge ver claramente visto (Luís de Camões). ▀

## Bibliografia

- AMIGUINHO, Abílio, 1992: *Viver a formação. Construir a mudança. Estudo de caso baseado na experiência de inovação-formação/Projecto Eco-Arronches*. Lisboa: Educa.
- BARBIER, J. Marie et al, 1991: «Tendances d'évolution de la formation des adultes Notes introductives», *Révue Française de Pédagogie*, 97: 75-108.
- BARBOSA, Manuel, 1989, «Crítica da razão e razão da crítica na formação pedagógica», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2: 9-16.
- BEILLEROT, Jacky, 1979, «Le savoir: rapport et appropriation», *Éducation Permanente*, 47: 45-51.
- BOURDIEU, Pierre, 1972; *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- BOURDIEU, Pierre/Colège de France, 1987: «Propostas para o ensino do futuro», *Cadernos de Ciências Sociais*, 5: 101-119.
- BOURDIEU, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (colab.), 1992; *Réponses*, Paris: Ed. du Seuil.
- CARIA, Telmo H. L., 1992; «Finalidades sociológicas da educação na formação de professores» in Esteves; Stoer (1992): 259-273.
- CHARLOT, Bernard, 1977; «Le savoir: Statut épistémologique, statut pédagogique», *Éducation Permanente* 39/40: 44-60.
- CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, Situação actual e perspectivas. 1990. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CORREIA, José Alberto, 1989; *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto, ASA.
- CORREIA, José Alberto, 1991; «Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores» in Stoer (1991): 145-169.
- CORTESÃO, Luísa, 1988; *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Teses de Doutoramento).
- DEMAILLY, Lise, 1984; «Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques», *Révue Française de Sociologie*, XXV: 96-119.
- DEMAILLY, Lise, 1987; «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», *Sociologie du Travail*, 1: 59-69.
- DUBAR, Claude, 1991; *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- ESTEVES, António Joaquim, 1992; «Sociologia da educação na formação de professores» in Esteves; Stoer (1992): 65-80.
- ESTEVES, A.; STOER, S.V. (orgs.), 1992; *A sociologia na escola — professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.
- HUBERMAN, Michel, 1986; «Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants», *Révue Française de Pédagogie*, 75: 5-15.
- MALGLAIVE, Gérard, 1990; *Enseigner des adultes. Travail et pédagogie*. Paris: PUF.
- MARTINS, Adelino Carvalho, 1988; «Problemática da formação contínua dos professores no contexto da reforma do sistema educativo» *Revista Portuguesa de Educação*, 1: 99-107.
- NÓVOA, António, 1988; «O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (descaminhos) da formação de adultos», *Revista Portuguesa de Educação*, 1: 7-20.
- NÓVOA, António, 1990; Os professores: em busca de uma autonomia perdida» in CEP (1990): 521-531
- NÓVOA, António, 1991; «Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?» in Stoer (1991): 59-130.
- ORTEGA, Félix, 1989; «La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas», in Ortega et al (1989): 359-370.
- ORTEGA, Félix et al (orgs), 1989, *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Vision
- PASSERON, Jean-Claude, 1992; *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- PINEAU, Gaston, 1989; «La formation expérientielle en auto-, éco et co-formation», *Éducation Permanente*, 100/101: 23-30.
- POSTIC, Marcel et al, 1990; «Motivations pour le choix de la profession d'enseignant», *Révue Française de Pédagogie*, 91: 25-36.
- STOER, S. V. (org.), 1991; *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento.
- VALE, Ana Paula, 1989; «Epistemologias pessoais na formação de professores», *Revista Portuguesa de Educação*. 2: 17-23.
- VANDEBEGHE, Roland, 1986; «Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation», *Révue Française de Pédagogie*, 75: 17-26.

## DO QUADRADO AO CUBO... ... MIL DESCOBERTAS

### UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NO 1.º CICLO

**Maria da Conceição Coelho de Sousa**

Professora do 1.º Ciclo da Escola Preparatória de Marrazes (Leiria)

**Maria de Lurdes Pereira Coelho Frazão**

Professora do 1.º Ciclo da Escola Preparatória de Reixida (Leiria)

#### Introdução

Mais do que preparar as crianças para saberes já estabelecidos, compete à escola e ao professor preparar os seus alunos para enfrentarem situações e tentarem superar dificuldades, tendo em vista a sua integração numa sociedade em constante mudança.

No fundo, compete-lhes por um lado, desenvolver nos alunos as capacidades de resolução de problemas e, por outro, criar o gosto pela aprendizagem, numa dinâmica de renovação constante.

Como refere o novo programa de Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1990:128), «Na verdade só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à sua curiosidade» e «se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado pode servir também para a representação de modelos abstractos, permitindo assim uma melhor estruturação desses conceitos» (id.: 129).

A par de outros materiais possíveis de serem utilizados, o novo programa aponta para a utilização do computador e da Linguagem Logo.

A nossa proposta de trabalho, desenvolvida numa turma do 1.º Ciclo, 2.º ano de escolaridade, 2.ª Fase, durante o ano de 1991/92, baseou-se nos pressupostos atrás apontados e assentou em actividades de:

- Manipulação;
- Exploração;
- Construção;
- Transformação;
- Relacionamento;
- Descoberta;

visando desenvolver capacidades como:

- Observar;
- Relacionar;
- Classificar;
- Caracterizar;
- Transformar;
- Seleccionar;

com o objectivo de os alunos adquirirem vocabulário adequado e a noção de sólido geométrico. A Expressão Oral e Escrita, a Expressão Visual, a Expressão Dramática e a Expressão Musical foram áreas também exploradas numa perspectiva pluridisciplinar e interdisciplinar.

Como ferramenta de apoio, entre outras habituais, é utilizado o computador e a linguagem LOGO. Fez-se a opção pelo LOGO, porque a esta linguagem de programação está subjacente uma proposta pedagógica que assenta na ideia de que o computador poderá ser um valioso instrumento de trabalho ao serviço de professores e alunos, quando enquadrado num projecto de trabalho global.

No capítulo III está incluído um bloco de folhas de actividades que designaremos por «FAP's» (Folhas de Actividades para o Professor), cujo objectivo é fazer com que a Linguagem LOGO seja facilmente apreendida, mesmo para quem ainda a não conhece. Também são sugeridas, a mero título de exemplo, algumas actividades para o trabalho de iniciação com as crianças, que deverão surgir num contexto pedagógico. Não são elaboradas folhas de actividades para os alunos, por se considerar que este processo deve ser organizado pelo professor com base nas características de cada turma. São apenas sugeridas algumas actividades gerais e alguns materiais facilitadores com vista à organização das crianças e do trabalho no computador.

## Capítulo I

### 1. Enquadramento pedagógico

Para o desenvolvimento do trabalho devem ter-se em atenção alguns aspectos que contribuirão para a prossecução dos objectivos pretendidos.

#### 1.1 Espaço — Aula

A organização tradicional da sala de aula não impedirá a execução do trabalho. No entanto, a perspectiva de utilização do computador para que se aponta, dadas as características do trabalho a desenvolver, é a da organização da sala de aula para trabalho de grupo. As condições da sala de aula e o número de grupos com que o professor pretende trabalhar determinarão o arranjo da sala. Deve ser, no entanto, respeitada uma arrumação que permita uma movimentação fácil dos alunos e do mobiliário sempre que necessário. A existência, por exemplo, de «cantinhos» na sala:

Cantinho do computador;  
Cantinho da leitura;  
Cantinho das expressões;  
Cantinho da natureza

onde estão organizados materiais de trabalho de modo que as crianças os possam utilizar autonomamente, proporcionará às crianças uma permanente ocupação quando acabam os trabalhos no pequeno e ou grande grupo. Este aspecto disponibiliza o professor para um apoio mais directo àqueles que o necessitem. O número de elementos por grupo e o número de grupos não é rígido, dependendo dos objectivos do professor para cada actividade e do trabalho que se vai desenvolver. No entanto, e por razões que têm a ver com o desenvolvimento das actividades, seis grupos de crianças é o ideal. Para o trabalho no computador não convém exceder os três elementos. A organização das crianças e dos materiais de apoio a este trabalho no computador será desenvolvida nas FAP n.ºs 2 e 3.

#### 2. Dinâmica — Aula

Será conveniente, caso as crianças não estejam habituadas a trabalhar em grupo, criar-lhes uma dinâmica em que sejam exercitados princípios como:

Respeito pela opinião dos colegas;  
Decisões com base na eleição democrática;  
Divisão de tarefas e espírito de interajuda;  
Importância do trabalho autónomo.

#### 3. Pressupostos metodológicos

Apesar do facto desta proposta ter como área integradora a Matemática, ela deve ser desenvolvida numa perspectiva

pluridisciplinar e interdisciplinar, abrangendo outras áreas curriculares, designadamente:

Língua Portuguesa;  
Meio Físico;  
Expressão Visual;  
Expressão Dramática;  
Expressão Musical;

Chama-se ainda a atenção para o facto do trabalho poder ser desenvolvido numa metodologia de «ensino tradicional». No entanto, cremos que ele se tornará bastante mais produtivo e interessante se for enquadrado numa metodologia de «trabalho de projecto». Para ser enquadrado nesta metodologia o professor deve ter em conta no seu plano de trabalho aspectos inerentes à pedagogia do trabalho de projecto, dos quais passamos a enunciar alguns:

Qual o ponto de partida? — Diagnóstico da situação.  
Com quem? — Intervenientes.  
Com que fim? — Objectivos.  
O quê? — Conteúdos.  
Como? — Meios e processos.  
Com quê? — Recursos.  
Quando? — Tempo de desenvolvimento.  
Que apreciação? — Avaliação.  
Que fazer a seguir? — Reformular/prosseguir.

### 4. Atitude do professor

Este é um dos aspectos a ter em conta para o sucesso do trabalho.

Cabe ao professor não ser um mero transmissor e avaliador de conhecimentos, mas acima de tudo um facilitador da aprendizagem.

É importante que o professor tenha o cuidado de supervisionar todo o trabalho realizado pelas crianças, evitando que venham a terminá-lo com informações falsas ou conclusões erradas. Mas deve também ter em atenção que ele deve ser acima de tudo o organizador, dinamizador e catalizador do processo de ensino/aprendizagem. O professor deve ajudar os seus alunos a questionar, a pesquisar, a descobrir, por outras palavras, a aprenderem a aprender.

## Capítulo II

Projecto: «Do Quadrado ao Cubo...Mil Descobertas»

#### Intervenientes:

alunos, professor, pais, comunidade.

#### Objectivos:

Construir o conceito de cubo;  
Alargar a construção do conceito de cubo a outros sólidos geométricos;

Explorar e consolidar conceitos numa perspectiva interdisciplinar;

#### Terminologia:

Comprimento;  
Ângulo recto;  
Quadrado;  
Face;  
Aresta;  
Vértice;  
Cubo;

#### Conteúdo:

Iniciação ao conceito de sólido geométrico;  
Planificação do cubo;

**Meios e processos:** A iniciação à linguagem LOGO será associada a conteúdos curriculares e enquadrada no contexto pedagógico, havendo equilíbrio entre as iniciações técnica à Linguagem LOGO e pedagógica (a linguagem LOGO, ao ser apreendida através de conteúdos do programa, permite a professores e alunos encontrarem-lhe uma utilidade imediata e pedagógica).

**Recursos:** Quadro, computador, materiais diversos existentes na sala de aula, em casa, na comunidade.

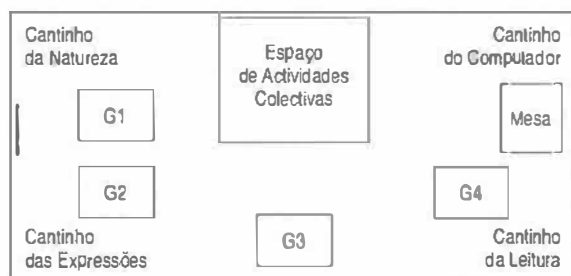
**Duração:** Prevê-se uma média de seis semanas para o desenrolar de todo o trabalho. Mas acima de todas as previsões, o rumo que os trabalhos venham a tomar determinará o ritmo dos mesmos. Esta relação rumo-ritmo dependerá do grupo-turma, do professor e de circunstâncias várias.

**Avaliação:** Os momentos de reflexão ao longo do trabalho devem ser uma constante. Ela constituirá um momento privilegiado de análise de todo um trabalho interdisciplinar em que o computador surge como mais uma ferramenta de trabalho. Em anexo apresentam-se alguns instrumentos que poderão auxiliar essa reflexão. Estes momentos de reflexão poderão determinar ou não uma reformulação da proposta inicial de trabalho.

**Reformulação:** Prosseguir na direcção que os alunos forem apontando e o professor ache conveniente.

## 1. Organização da sala

Exemplo de um esquema possível, de organização do espaço:



## 2. Formas de trabalho com os alunos

O professor, conversando com o grande grupo, fala e recorda conceitos anteriormente adquiridos, como os de quadrado e comprimento. Propõe actividades do género:

- Desenhar um quadrado com o próprio corpo no chão da sala;
- Desenhar o quadrado com um pau (ou materiais similares) no chão do recreio;
- Desenhar um quadrado em papel quadriculado;
- Desenhar em modo imediato um quadrado no computador;
- Fazer no computador o jogo «O Rei Manda»: um aluno dá as ordens e outro executa;
- Caracterizar oralmente e por escrito a figura.

Numa reflexão conjunta os alunos são orientados no sentido de se aperceberem dos atributos do quadrado:

- Quatro lados geometricamente iguais;
- Quatro ângulos rectos;

Chama-se a atenção das crianças para o comando REPE-TE da Linguagem LOGO, que permite fazer com que uma ordem ou um grupo de ordens seja repetido um certo número de vezes.

Pede-se às crianças de cada subgrupo saído dos grupos de trabalho para irem ao computador e, utilizando o comando REPETE, executarem um quadrado.

A exploração dos quadrados executados e a forma utilizada para o efeito no computador — REPETE 4[PF n VD/E 90] será aproveitada para:

- Recordar o conceito de perímetro;
- Determinar o mesmo.

Em simultâneo com esta actividade no computador serão distribuídos aos restantes grupos de trabalho folhas de papel em que estão desenhados seis quadrados geometricamente iguais para serem ilustrados e recortados. Após este trabalho propõe-se aos diferentes grupos que, por exemplo, resolvam a seguinte situação:

Com os quadrados anteriores fazer composições geométricas no tampo da mesa.

A etapa seguinte terá como objectivo a planificação do cubo, mas a situação que se apresenta aos alunos é, por exemplo, a seguinte:

- Unir os quadrados que têm, de modo a montarem uma caixa com tampa.

Após tentarem descobrir objectos na sala, ou outros que lhes sejam familiares possuindo a dimensão altura, vão construir sólidos, utilizando materiais diversos (caixas, cartão, cartolina, quadrados feitos no computador, etc.).

Pretende-se com este trabalho que os alunos, ao construir,



manipular e comparar, vão descobrindo e interiorizando as principais características do cubo.

No grande grupo, após a exploração oral e escrita dos vários cubos, orienta-se a reflexão no sentido de os alunos se familiarizarem com os seguintes aspectos:

- Um CUBO é um conjunto de QUADRADOS;
- Cada quadrado constitui uma FACE do cubo;
- A intersecção de duas faces chama-se ARESTA;
- A intersecção de duas arestas chama-se VÉRTICE;
- Um cubo é um SÓLIDO GEOMÉTRICO.

Procura-se também levar os alunos a concluir quais os atributos do cubo:

- Sólido geométrico com seis faces geometricamente iguais;
- Cada face é um quadrado;
- Comprimento = Largura = Altura —  $C = L = A$ ;
- Ângulo A = Ângulo B = Ângulo C;

Utilizando os cubos feitos anteriormente e em grande grupo consolidam-se os conhecimentos já adquiridos. Para este fim juntam-se todos os elementos e sugere-se que falem (caracterizem) dos sólidos que têm à sua frente de acordo com;

- Número de FACES;
- Número de ARESTAS;
- Número de VÉRTICES;

apontando nos respectivos cubos o que vão dizendo.

As faces, ao serem visualizadas, tacteadas e até cheiradas (os lápis de cor e as canetas de feltro exalam odores), vão-se animando, dando lugar a que, com base nas ilustrações, uma história aconteça. Esta actividade assentará exclusivamente na oralidade.

Como trabalho de casa, os alunos levam a tarefa de descobrir, no seu meio ambiente, objectos que lhes lembrem cubos e representarem os mesmos num papel, identificando a altura.

No dia seguinte, após a exploração do trabalho de casa, propõe-se que os diferentes grupos peguem nos cubos construídos no dia anterior e desenvolvam a seguinte actividade:

Preencher as diferentes faces do cubo com uma história e ilustrar ou criar desenhos com base nos quais construirão a história.

Terão ainda outras opções para ilustrar as faces do cubo, como, por exemplo:

- Escrever a história no computador;
- Ilustrando-a;
- Imprimindo-a;
- Recortando-a;
- Colando-a nas faces do cubo.

As opções de cada pequeno grupo são comunicadas ao grande grupo, a fim de se poder planificar e organizar o trabalho.

O trabalho seguinte é feito no grande grupo:

- Cada pequeno grupo lê a história que criou para o seu cubo, após o que o professor propõe um trabalho colectivo: A construção de um cubo gigante, onde cada face é construída por um grupo, e o comprimento e a largura são dados pelo professor, tendo os alunos que determinar a altura.

Pede-se que as crianças utilizem os instrumentos de medida-padrão existentes na escola (fita métrica, metro articulado,...) e sejam rigorosas nas medições.

Depois de construído o cubo gigante, ele rodará por todos os elementos (professor incluído) com o objectivo de se criar um texto colectivo.

O processo poderá ser o seguinte:

- Uma criança diz e escreve uma primeira frase, a qual será complementada por outra criança e assim sucessivamente, passando pelo professor. A última criança finalizará a seu gosto.

Cada criança passará a sua frase no computador e, quando a acabar, irá colá-la no cubo gigante, respeitando uma determinada ordem.

Quando todos tiverem terminado, o cubo rodará por todos os elementos com o objectivo de cada criança ilustrar a sua frase.

Quer este trabalho colectivo, quer as histórias anteriormente feitas pelos grupos, serão afixados num cartaz e posteriormente constituirão um pequeno livro de histórias para o qual as crianças escolherão o título.

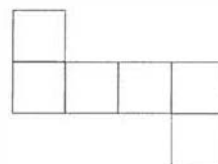
Após todo este trabalho de iniciação ao cubo, passa-se para uma nova etapa:

- Verificação dos conhecimentos adquiridos.

Para isto será feito um pequeno e simples programa em LOGOWRITER com o objectivo de apreciar se os alunos adquiriram e consolidaram as noções introduzidas.

O programa chama-se «Jogo do Cubo» e consta do seguinte: no *flipside* (outro lado da folha) o professor constrói os procedimentos (ver esquema pormenorizado na Folha de Apoio n.º 7), dos quais resultam:

- Planificação do cubo:



- Tartaruga desenhando o cubo:



• Tartaruga escrevendo:

Cubo — Faces — Arestas — Vértices



Neste último trabalho as crianças escreverão a quantidade de faces, arestas e vértices existentes no cubo. Em pequenos grupos ou individualmente, conforme o professor ache mais conveniente, todas as crianças poderão passar pelo computador a executar o jogo, sabendo de antemão as regras (Folha de Trabalho n.º 6). Se responderem correctamente obtêm música. Caso o não façam, ouvem um «ruído estranho» e podem tentar de novo. Se necessitarem podem ainda consultar o material anteriormente construído.

Em simultâneo com este trabalho no computador, deverão ser distribuídas aos restantes grupos tarefas de acordo com o esquema de aula do professor. No fim de cada elemento/grupo acabar o jogo deve preencher a folha «O NOSSO TRABALHO NO COMPUTADOR» (Ver exemplo no Capítulo III).

Esta folha permitirá ao professor apreciar não só conhecimentos na área da Matemática, mas também de Língua Portuguesa e de outras competências (capacidade de expressão escrita, capacidade de análise, reflexão, autocrítica, síntese, cooperação, etc.).

Outro dos trabalhos a desenvolver será o de propor às crianças:

- Representar graficamente, no computador, o cubo, utilizando o Logowriter.

O esquema de organização para este trabalho será o já habitual:

Enquanto um dos grupos está no computador, os outros executam outras tarefas.

No final desta actividade, convirá que a folha de registo de actividades no computador seja preenchida. Outro dos aspectos a salientar é o facto de não ser necessário que os grupos comecem e acabem o trabalho numa só sessão e ou no mesmo dia. Pode-se estabelecer um tempo máximo, para cada grupo, no fim do qual, caso o trabalho não esteja acabado, se pode gravar e continuar numa outra sessão.



Após esta avaliação, passar-se-á a nova etapa:

- O professor começará a apresentar a «Família dos Sólidos Geométricos».

A sensibilidade pedagógica do professor e o seu sentido de oportunidade determinarão a iniciação aos outros sólidos geométricos que fazem parte do programa:

- Cone;
- Cilindro;
- Esfera;
- Paralelepípedo;
- Pirâmide.

Se as etapas de iniciação ao cubo tiverem sido bem interiorizadas pelas crianças, nomeadamente no que se refere a encontrarem no meio ambiente sólidos com esta forma, diz-nos a experiência que rapidamente elas se familiarizam com os outros sólidos geométricos. Chama-se, no entanto, a atenção para a importância das crianças reconhecerem a forma dos sólidos nos objectos de uso diário e encontrarem diferenças e semelhanças entre uns e outros e mesmo associarem-nos ao seus pequenos-grandes mundos animados pela *magia* (o cone é chapéu de princesa; a esfera, a desejada bola do recreio; o cilindro, o frasco onde se guardam bem guardadas as conchas trazidas da praia, ou o frasco de sumo; a pirâmide, os pináculos da Sé; o paralelepípedo, o pacote de leite distribuído na escola; etc.). Tudo isto dará lugar a que aconteçam novas histórias, novos cartazes, novos trabalhos no computador. Possivelmente mesmo um novo livro tão interessante de fazer, no computador. Com este trabalho poder-se-á enriquecer a biblioteca da sala, da escola, e até, quem sabe, muitas outras bibliotecas...

15

Mas, por falar em bibliotecas e em livros...

Porque não levar os alunos escreverem uma pequena peça de teatro, cujas personagens principais sejam os sólidos geométricos?

Encenador, cenógrafos, costureiros, actores, já temos para a levar à cena.

Material de desperdício para os adereços é o que não falta na comunidade em redor.

Então, mãos à obra, que os pais também vão dar uma ajuda.

Não se pode esquecer a construção de alguns instrumentos musicais para dar mais alegria e ritmo.

Agora só falta dividir tarefas e decidir quem faz o quê, com quê e como.

Após este trabalho de organização as crianças poderão ir para o computador escrever (ou passar) a peça.

As ilustrações podem ser feitas manualmente, no computador, ou de ambas as formas.

Depois é só passar à acção e:

**«ATENÇÃO SENHORAS E SENHORES,  
O ESPECTÁCULO VAI COMEÇAR!»**

O livro com a peça pode ser enviado a muitos outros meninos de outras escolas do nosso país ou até mesmo para crianças de outros países de expressão portuguesa.

Inclusivamente podem ser pedidas sugestões para o enriquecimento do trabalho e, caso tenham computador na escola, continuar o trabalho.

## Capítulo III

### 1. Apresentação da linguagem LOGO

A linguagem LOGO é uma linguagem de programação que tem vindo a ser desenvolvida desde o início dos anos 60 por uma equipa de trabalho liderada por Seymour Papert, antigo colaborador de Piaget, em Genebra. A publicação do livro *Mindstorms*, por Papert, em 1980, marca o início de uma etapa na história da utilização educativa dos computadores, por intermédio da linguagem LOGO. Especialmente idealizada para ser utilizada por crianças a partir dos 4-5 anos, a ela não são alheios os conhecimentos de Papert sobre os trabalhos de Piaget no que se refere ao desenvolvimento da criança. Subjacente à utilização desta linguagem está uma proposta pedagógica baseada na ideia de que o computador poderá ser um poderoso instrumento de trabalho na construção do saber, conjugando os domínios afectivo e cognitivo. O seu objectivo visa tornar-se um instrumento para aprender como pensar em vez de aprender o que pensar. Em contraste com outras formas de utilização do computador em que a criança é «programada», com a linguagem LOGO é a criança que programa o que quer que aconteça no computador. Para ajudar à concretização deste objectivo, existe no LOGO uma personagem central, uma minúscula tartaruga, com quem o utilizador pode comunicar directamente.

Através de ordens muito simples e próximas da linguagem natural — por exemplo, PF (para a frente) ou PT (para trás) n passos, ou VD (vira à direita) ou VE (vira à esquerda) n graus — a tartaruga pode avançar, recuar, fazer rotações sobre si à esquerda e à direita. Com outros comandos de igual modo simples ou pequenos conjuntos de ordens antecidos pela *primitiva* REPETE, a tartaruga pode movimentar-se deixando ou não rasto, pode mostrar-se ou esconder-se, pode assumir outras formas, pode escrever ou ainda aprender novos comandos. Outra das características do LOGO é o seu carácter *amigável*, ou seja, quando acontece um erro surge uma mensagem com indicações que podem ajudar a ultrapassar o problema.

### 2. Folhas de actividades para o professor

Apresentam-se seguidamente algumas folhas de actividades para o professor que lhe permitirão uma melhor apreensão da linguagem LOGO para posteriormente desenvolver o trabalho com os alunos. Chama-se a atenção para o facto de estas sugestões de actividades serem mais dirigidas, dado que se pretende uma rápida iniciação técnica por parte dos pro-

fessores, enquanto que o trabalho com as crianças deve respeitar o percurso individual e ou de grupo feito de tentativas e erros, avanços e retrocessos, numa dinâmica constante de aprendizagem.

### Folha de Actividades n.º 1

#### Carregar o programa

##### 1.1 Computador de disco rígido:

- Instale o programa LOGOWRITER, versão 2.0, tradução portuguesa de Jorge Maia, Pólo do Projecto Minerva, L. P. Porto.
- Para fazer correr o programa, proceda como abaixo se descreve:  
Ligue o computador e aguarde enquanto o sistema operativo é instalado. Nessa altura verá o indicador:

C:\>

Tecla (em maiúsculas ou minúsculas):

CD LOGOWR <Enter>

Verá aparecer o indicador:

C:\ LOGOWR>

Tecla (em maiúsculas ou minúsculas):

LOGOWR

- Ao aparecer o ecrã inicial com a identificação do programa, prima a tecla <Enter>.
- Quando lhe for pedido introduza a disquete de trabalho na drive A: e prima a tecla <C>.
- Verá aparecer um ecrã intitulado «contents» com um aspecto semelhante a este:

```

-----contents-----
Use ↑ and ↓ keys to choose a page
and press Enter

New Page
Shapes

12
13
ALVO
AMIGOS
CEU
DADO
MUSEU
OLHO
PAULO
PORTO

```

##### 1.2 Computador de duas drives:

- Introduza na drive A a disquete com o sistema operativo.
- Quando lhe aparecer o indicador

A:>

retire a disquete do sistema operativo e introduza a disquete com o programa LOGOWR.

- Espere até lhe ser pedido a introdução da disquete de trabalho.
- Verá aparecer um ecrã semelhante ao acima apresentado.

## Folha de Actividades n.º 2

### Começando...

#### 2.1 Criar uma folha nova

- Na lista de «folhas» que lhe é apresentada, seleccione, com as teclas **◆◆**, *New Page*.
- Prima a tecla **<Enter>**, para criar uma folha nova.
- Aparece-lhe um ecrã semelhante ao anterior, mas em branco e com a tartaruga no centro da área de trabalho.

#### 2.2 Identificar a folha

- Vai dar um nome à nova folha (ou nova página). Pode usar letras e ou algarismos num máximo de oito caracteres, sem espaços, sem cedilhas ou acentos. Tecle na zona de comandos:

**np** «nome (Deixe um espaço entre o comando e as aspas);

- Prima a tecla **<Enter>** e verá os ??? substituídos pelo novo nome.

(Deixe sempre pelo menos um espaço entre o comando e algum «parâmetro» que lhe acrescente. Termine sempre as suas ordens premindo a tecla **<Enter>**);

- Pode começar a comandar a tartaruga.  
(Consulte a lista de comandos básicos)

## Folha de Actividades n.º 3

### Construir figuras

#### 3.1 Por exemplo...

Execute o exemplo que se segue:

```
ag
pf 50
vd 90
pf 120
vd 90
pf 50
vd 90
pf 120
et
mt
```

Que figura obteve?

#### 3.2 E agora...

- Construa as figuras que se seguem:  
(Consulte a lista de comandos básicos).



#### 3.3 Gravar o trabalho

- Prima a tecla **<Esc>** para gravar o trabalho e voltar à página de índice («contents»).

## Folha de Actividades n.º 4

### Mais Comandos...

Frequentemente somos forçados a repetir comandos ou sequências de comandos, para levar a cabo os nossos projectos. Por exemplo, para construir um polígono regular de 20 lados, teríamos que fazer a tartaruga avançar e rodar 20 vezes seguidas. Tornar-se-ia um processo moroso e desagradável.

#### 4.1 O comando REPETE

Este comando permite-nos fazer com que uma ordem ou grupo de ordens sejam repetidas certo número de vezes.

- Experimente:

```
ag
vd 90
repete 4[pf 30].
```

- Tente interpretar o resultado obtido, em função da ordem que deu.

- Experimente agora...

```
ag
vd 90
repete 4[pf 20 lc pf 20 lb].
```

- E ainda...

```
ag
repete 4[pf 40 vd 45].
```

- Ou...

```
repete 8[pf 40 vd 45].
```

- Tente prever o resultado das ordens que se seguem:

```
ag
repete 8[vd 45 pf 40].
```

#### 4.2 Repetindo...

- Usando o comando REPETE, torne a construir o quadrado que fez na ficha de actividades 2.

(O comando REPETE, permitindo combinar vários comandos simples, é uma ferramenta bastante potente, mas que deve surgir apenas quando é evidente para a criança que, nos seus projectos, repete várias vezes seguidas as mesmas ordens.)

## Folha de Actividades n.º 5

### Comandos de escrita

#### 5.1 Legendas

##### Aceder à zona de trabalho

É possível escrever na zona de trabalho tal como fazemos na zona de comandos. Prima conjuntamente as teclas <CTRL> e <U>. Verá o cursor quadrado, no canto superior esquerdo da zona de trabalho, começar a piscar — fica activo. Tudo o que escrever no teclado será impresso nesta zona da folha.

(Há vários modos de escrita no Logowriter. Abordamos apenas este por ser o que mais se assemelha a um processador de texto vulgar.)

##### Criar linhas em branco

Prima a tecla <Enter> várias vezes, para fazer descer o cursor abaixo das figuras no ecrã.

##### Avançar o cursor na linha

Prima várias vezes a tecla *Tab* positivo ou a barra de espaços, até ter o cursor no ponto onde pretende começar a escrever. Se se enganar, posicione a tecla de retrocesso (*back space*) à frente do(s) caractere(s) que quer apagar, pressionando-a.

##### Escrever

Legende as diversas figuras da página.

##### Voltar à zona de comandos

Prima simultaneamente as teclas <CTRL> e <D> para voltar a activar a zona de comandos.

##### Imprimir

Vamos imprimir o ecrã.

- Prepare a impressora. Em seguida, tecle: `impr imeecrã`
- Se quiser imprimir só o texto existente no lado da folha que estiver visível, tal como aparece no ecrã, escreva: `impr imetexto`

##### Gravar

Prima a tecla <ESC> para gravar a folha e voltar à página de índice.

## Folha de Actividades n.º 6

### Comandos de cor

#### 6.1 Pintar

- A tartaruga pode tomar cores diferentes e usá-las para riscar ou para pintar uma superfície. Crie uma nova folha e atribua-lhe um nome.

##### Mudar de cor

Tecle o comando que se segue:

`fixacor n`

(*n* representa o número correspondente à cor que pretende).

##### Paleta de cores

Num monitor policromático com placa gráfica EGA a tartaruga dispõe de 16 cores para desenhar e pintar:

| Código  | Cor           | Código   | Cor            |
|---------|---------------|----------|----------------|
| 0 ..... | negro         | 8 .....  | cinzento       |
| 1 ..... | branco vivo   | 9 .....  | branco         |
| 2 ..... | azul turquesa | 10 ..... | turquesa claro |
| 3 ..... | púrpura       | 11 ..... | magenta        |
| 4 ..... | vermelho      | 12 ..... | vermelho claro |
| 5 ..... | azul          | 13 ..... | azul claro     |
| 6 ..... | castanho      | 14 ..... | amarelo        |
| 7 ..... | verde         | 15 ..... | verde claro    |

##### Cor do Fundo

Estas são também as cores que o fundo do ecrã pode tomar.

- Para isso, tecle o seguinte comando: `fixafundo n`

Numa placa CGA as cores dos gráficos da tartaruga só podem ser as quatro primeiras, embora o fundo possa tomar todas elas.

A tartaruga desenha e pinta com a cor com que aparece no ecrã.

- Experimente deslocar a tartaruga pelo ecrã, usando os comandos de movimento. Vá modificando a cor da tartaruga.

#### 6.2 Pintar um quadrado

- Apague os gráficos do ecrã e construa um quadrado, usando o comando REPETE: `ag`  
`repete 4[pf 50 vd 90]`
- Agora, desloque a tartaruga para dentro do quadrado, sem rasto!



vd 45  
lc  
pf 30

- Mude, se quiser, a cor da tartaruga:  
fixacor *n* (*n* deve ser substituído pelo número da cor.)
- Agora, volte a baixar o lápis da tartaruga  
lb
- Por fim, a ordem para pintar...  
pinta

### Sistematizando:

1. Desenhar uma figura fechada;
2. Colocar a tartaruga dentro dessa figura (sem deixar rasto) e mudar, se necessário, a cor;
3. Assegurar-se de que o lápis está em baixo e mandar pintar;
4. Levantar o lápis e deslocar a tartaruga para a figura seguinte...

### 6.3 Pintando...

- Nesta, ou numa folha nova, crie algumas figuras geométricas — use a sua imaginação e os comandos ao seu dispor...
- Pinte essas figuras.
- Tal como muda a cor da tartaruga, pode mudar a cor do fundo onde ela se desloca. Experimente o comando:  
fixafundo *n*

## Folha de Actividades n.º 7

### Procedimentos

Até agora temos trabalhado naquilo que é chamado o modo imediato.

O modo imediato é um processo em que cada ordem é executada assim que é introduzida (teclada). No nosso caso, a tartaruga foi executando as nossas ordens, uma a uma, sempre que premíamos a tecla <Enter>.

Mas há outro modo de trabalhar em LOGO, como em qualquer outra linguagem de programação.

### A construção de programas

#### 7.1 Programas em LOGO

Um programa é uma lista de ordens que são executadas automaticamente. Num programa, ao contrário do modo imediato, há duas fases distintas de trabalho:

- A elaboração da sequência de comandos;

- A execução dos comandos, segundo a ordem determinada na construção da sequência.

Em LOGO as sequências de ordens recebem o nome de **procedimentos**.

#### 7.2 O outro lado da folha

As folhas do Logowriter, tal como as de papel, têm duas faces. Até agora temos trabalhado na frente; os procedimentos são construídos e conservados no verso (FLIP SIDE).

- Prima as teclas <CTRL> e <F> para virar a folha. Repare que obteve um ecrã do mesmo tipo da frente da folha. Quais são as diferenças?

#### 7.3 Regras básicas

Um procedimento é constituído por:

- A linha do nome;
  - As linhas de comandos;
  - A linha do fim;
- Todas as linhas são terminadas por <Enter>.

#### 7.4 Construir um procedimento

**A linha do nome.** Esta linha começa sempre pela primitiva **TO**, seguida do nome que quisermos dar ao procedimento (no nome podemos usar letras e algarismos sem espaços pelo meio).

- Escreva  
to quadrado (em seguida tecle Enter)

**As linhas de comandos.** Logo a seguir à linha do nome pode escrever os comandos que pretende incluir; pode escrever um ou mais comandos por linha.

Sempre que quiser mudar de linha — as linhas com muitos comandos são difíceis de ler — prima a tecla <Enter>. Certifique-se de que deixa espaços entre os comandos.

- Escreva  
repete 4[pf 60 vd 90]

**A linha de fim.** A última linha do procedimento é formada apenas pela primitiva **END**, seguida de <Enter>.

- Escreva  
end

#### 7.5 Executar um procedimento

**Voltar ao lado da frente da folha**

- Prima a combinação de teclas <CTRL> e <F>, para voltar ao lado da frente da folha.

**Executar o procedimento**

- Escreva, na zona de comandos, o nome do procedimento: `quadrado`

Verá a tartaruga desenhar um quadrado no ecrã.

**7.6 Construir outros procedimentos**

- Construa agora procedimentos para a execução de outras figuras geométricas. Atente nas regras básicas.

Observações:

1. Se surgir alguma mensagem, houve algum problema na escrita do procedimento. Volte ao outro lado e verifique se respeitou as regras. Habitualmente a tartaruga dá-nos uma ideia do que não está bem...
2. Construir um procedimento é acrescentar palavras ao vocabulário que a tartaruga conhece. Os procedimentos ficam «ligados» à folha onde foram criados. Há no entanto processos de os tornar gerais. Por exemplo, os comandos portugueses são constituídos por procedimentos que, além de estarem escondidos, funcionam com qualquer folha que se crie. Não vamos, a este nível, avançar neste assunto. Fica apenas a informação, para quem quiser aprofundar ideias.

**Folha de Atividades n.º 8****Variáveis**

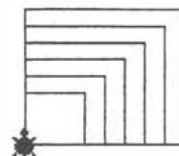
O conceito de variáveis é algo que, tradicionalmente, se considera fora do âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, também aqui a linguagem LOGO pode dar-nos uma perspectiva diferente sobre o assunto, quer a nível do conceito, quer a nível das implicações pedagógicas do próprio LOGO.

**8.1 Variáveis em Logowriter**

- Crie uma nova folha e, no **FLIP SIDE**, escreva o procedimento para o quadrado com lado igual a 30:  
`to quad`  
`repete 4[pf 30 vd 90]`  
`end`
- Passe para a frente da folha e faça executar o procedimento: `quad`
- Volte ao **Flip Side** e altere o lado do quadrado de 30 para 40.
- Volte ao lado da frente e torne a chamar o procedimento — sem apagar o ecrã.

- Repita este processo para 50, 60, 70 e 80 passos. Obterá um resultado semelhante ao exemplo seguinte:



Interessante, mas pouco prático.

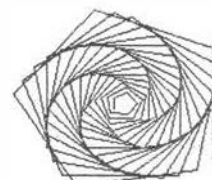
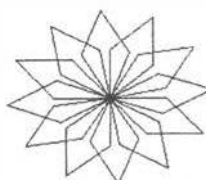
- Experimente agora alterar o procedimento **QUAD**:  
`to quad :lado`  
`repete 4[pf :lado vd 90]`  
`end`
- Volte ao lado da frente da folha e tecle:  
`ag`  
`quad 40`  
`quad 50`  
`quad 60`  
`quad 70`  
`quad 80`

Repare que o mesmo procedimento nos permite desenhar quadrados de lados diferentes, sem termos que o alterar! Como se consegue isto?

- Substituímos, no procedimento, o valor numérico do lado por uma **VARIÁVEL** que o representa.
- Acrescentámos, ao nome do procedimento, essa (ou essas — é possível trabalhar com diferentes variáveis) variável.
- Ao chamarmos o procedimento, indicámos à frente do seu nome o valor que queríamos atribuir, de cada vez, à variável lado.

**Folha de Atividades n.º 9****Explorando...**

- Tente agora definir e executar procedimentos com variáveis.  
 Ex.:
- Estas figuras podem ser obtidas a partir da repetição de um procedimento em que a tartaruga traça uma linha poligonal, fechada ou aberta... Experimente construir figuras coinpostas por outras, usando os comandos básicos já tratados e variáveis!



**Folha de Actividades n.º 10****Música****10.1 Som**

A linguagem Logo também permite a exploração de sons, musicais ou não, através da primitiva **som**:

Ex.:

**som 261 18.2**

(Esta instrução produz o DÓ durante um segundo)

- Experimente várias frequências, tomando nota de algumas que produzam efeitos sugestivos.
- Crie sequências de sons, de duração variável, que possa incluir nos seus procedimentos...

**10.2 Notas musicais**

Além de ruídos, podemos obter três oitavas completas, recorrendo a determinadas frequências, que podemos consultar na tabela da página seguinte. Experimente pequenas sequências de notas...

Frequências das notas musicais:

| Nota | Frequências |     |      |
|------|-------------|-----|------|
| LA   | 220         | 440 | 880  |
| LA#  | 233         | 466 | 932  |
| SI   | 246         | 493 | 987  |
| DO   | 261         | 523 | 1046 |
| DO#  | 277         | 554 | 1108 |
| RE   | 293         | 587 | 1174 |
| RE#  | 311         | 622 | 1244 |
| MI   | 329         | 659 | 1318 |
| FA   | 349         | 698 | 1397 |
| FA#  | 370         | 740 | 1480 |
| SOL  | 392         | 784 | 1568 |
| SOL# | 415         | 830 | 1661 |

**Folha de Actividades n.º 11****Explorando...**

O LOGO tem muitas outras potencialidades (desde a recursividade até ao tratamento de listas...), que não serão abordadas nesta folha de apoio, dado não se pretender delas fazer um manual.

No entanto, para quem quiser aprofundar o LOGO, existem diversos manuais sobre o assunto em qualquer dos Pólos Minerva.

**3. Folhas de Apoio****Folha de Apoio n.º 1****Comandos Básicos — I****Criar, Gravar, Abrir**

<Esc> Permite ver a lista das folhas de trabalho; Grava a folha actual, automaticamente.

<Enter> Permite escolher uma folha de trabalho no índice; Chama a folha que escolheu.

np «nome Atribui um nome à folha de trabalho; Sem esse nome não se pode gravar a folha.

**Movimento**

pf *n* (para a frente) A tartaruga avança *n* passos;

pt *n* (para trás) A tartaruga recua *n* passos;

vd *n* (vira à direita) A tartaruga vira à direita *n* graus;

ve *n* (vira à esquerda) A tartaruga vira à esquerda *n* graus.

**Limpeza do ecrã**

ag (apaga gráficos) Limpa o ecrã e coloca a tartaruga em casa;

limpa Limpa o ecrã mas não altera a posição e orientação da tartaruga;

ac (apaga comandos) Apaga toda a zona de comandos.

**Lápis**

lc (lápiz em cima) Ao deslocar-se não deixa rasto;

lb (lápiz em baixo) Ao deslocar-se deixa uma linha traçada;

la (lápiz a apagar) O lápis é substituído por uma borracha.

**Cor e Pintura**

fixacor *n* Muda a cor da tartaruga para a cor *n*;

pinta Enche uma figura com a cor da tartaruga; (A tartaruga deve estar dentro da figura).

**Estado**

et (esconde tartaruga) A tartaruga deixa de estar à vista;

mt (mostra tartaruga) A tartaruga volta a aparecer no ecrã.

**Folha de Apoio n.º 2****Materiais facilitadores no âmbito do trabalho no computador****1. Cadernos de arquivo**

Organizados por grupo ou por aluno. Têm por objectivo arquivar os trabalhos das crianças relativos às actividades desenvolvidas no computador, bem como as reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

## 2. Mapa de idas ao computador

Tem por objectivo permitir organização e autonomia dos alunos. Nele constam os grupos, os nomes das crianças que os constituem, os dias da semana e um determinado horário. Cada grupo ou aluno, no fim ou no início do trabalho, assinala a sua presença no computador.

## 3. Folhas de registo de actividades

Folhas onde as crianças escrevem a sua apreciação do trabalho desenvolvido. Os comentários escritos pelas crianças nestas folhas podem dar-nos indicações valiosas quanto à sociabilização, integração e progressão dos alunos nas actividades. O aproveitamento interdisciplinar destas folhas (principalmente na língua portuguesa) pode ser outra das actividades a explorar.

## 4. Cartazes

Podem ser feitos pelos alunos e ou pelo professor, com informações técnicas e outras.

## 5. Manuais de apoio

Para serem consultados pelas crianças. Podem ser elaborados pelo professor, pelas crianças ou por ambos. Podem, ainda, ser adaptados doutros existentes. Devem acima de tudo serem de fácil consulta e compreensão.

## 6. Materiais

Diversificados e acessíveis, que auxiliem a criança a familiarizar-se com o LOGO: pequenas tartarugas construídas com cascas de noz, materiais de desperdício, cartolina, etc. etc.

### Folha de Apoio n.º 3

Folha de Registo de Actividades

«O NOSSO TRABALHO NO COMPUTADOR»

Escola de: .....

Ano: .....

Grupo: .....

Ano: .....

Mês: .....

Dia: .....

O tempo que demoramos a fazer o trabalho: .....

O que fizemos: .....

Como funcionou o grupo: .....

Os problemas que tivemos: .....

Ainda queremos dizer que: .....

### Folha de Apoio n.º 4

Algumas sugestões para a iniciação dos alunos na linguagem LOGO

1. Organizar e dinamizar jogos, que visam uma simulação de actividades no LOGO.

Por exemplo:

#### 1.1 Uma adaptação do jogo da cabra cega:

Definir uma meta a atingir;

Utilizar passos pequenos (de tartaruga);

Espalhar alguns obstáculos no percurso.

Desenvolvimento do jogo:

Um aluno venda os olhos;

Dois alunos comandam-no, dando-lhe ordens do tipo: para a frente, para trás, à direita e ou à esquerda *n* passos, tentando fazê-lo chegar à meta. Dois dos restantes alunos registam no quadro as ordens que vão sendo dadas;

Pode ser jogado o número de vezes desejadas.

#### 1.2 Uma adaptação do jogo «O Rei Manda»:

Os alunos dividem-se em grupos de seis;

Dois alunos dão «ordens»;

Dois alunos executam as «ordens»

Dois alunos observam se são ou não cumpridas;

(Podem alternar posições).

2. Colocar etiquetas numeradas (ou coloridas) no ecrã, definindo algumas regras para conduzir a tartaruga até as atingir.

3. Traçar labirintos em acetatos, colá-los no ecrã do computador, pedindo às crianças que conduzam a tartaruga através deles

Estes são apenas alguns exemplos de actividades possíveis. A imaginação e criatividade do professor dirão muito mais...

Nota: As actividades de simulação podem acontecer antes do trabalho directo no computador, mas mantém-se a possibilidade de a elas recorrer sempre que se julgue necessário.

### Folha de Apoio n.º 5

Outros aspectos a ter em conta

1. Divulgar e partilhar os trabalhos desenvolvidos com as restantes turmas da escola e ou doutras escolas.

2. Divulgar aos pais e à comunidade o trabalho que se vai desenvolvendo.

### Folha de Apoio n.º 6

Folha de Apoio ao «Jogo do Cubo»  
executado em LOGOWRITER.

Na zona de comandos chama-se os procedimentos:

- 1.º Vamos;
- 2.º Olhar;
- 3.º Executar;
- 4.º Responder;

Os procedimentos para a construção destes programas são os que constam da Folha de Apoio n.º 7.

### Folha de Apoio n.º 7

Jogo do Cubo

TO CUBO

lc fixapos [-150 50]  
end

TO QUADS

lb repete 4[pt 30 vd 90]  
end

TO SEG

lc pt 30  
lb  
repete 4[ repete 4[pt 30 vd 90] vd 90 pt 30 ve 90]  
end

TO CON

lc pt 30  
lb repete 4[pt 30 ve 90]  
end

TO STARTUP

at  
rg  
cc  
end

TO VAMOS

tartlenta  
mt  
cubo  
quads  
seg  
con  
end

TO FAZI

lc fixapos [40 -20]  
lb quads  
lc ve 90 pt 15 vd 90 pt 15  
lb quads  
end

TO ACA

ve 45 pf 20  
end

TO OLHAR

faz! aca ba  
end

TO BA

lb  
vd 45  
pf 30  
vd 135  
pf 22  
lc pf 22 lb pf 19  
ve 135  
pf 30  
ve 45  
lb pf 20  
end

TO EXECUTAR

lc fixapos[-130 -00]  
LB  
esc «CUBO  
lc  
fixapos [-130 -40]  
lb  
esc «FACES  
lc  
fixapos [-130 -60]  
lb  
esc «ARESTAS  
lc  
fixapos [-130 -80]  
lb  
esc «VÉRTICES»  
et  
end

TO RESPONDER

repete 13 [es []]  
tab tab  
faz «resposta1 palavralida  
es []  
tab tab  
faz «resposta2 palavralida  
es []

tab tab

faz «resposta3 palavrálida

aval

end

TO AVAL

```
ifelse and (and :resposta1 = 6 :resposta2= 12) (:resposta
3 = 8) [música][ruído]
end
```

TO RUÍDO

```
repete 3[ SOM 120.201 9.1 SOM 120.201 9.1 SOM
120.201 9.1]
at
end
```

TO MÚSICA

```
repete 5[ SOM 261 9.1 SOM 293 9.1 SOM 329 9.1 SOM
349 9.1 SOM 392 9.1 SOM 220 9.1 SOM 246 9.1 SOM 261
9.1 SOM 261 9.1 SOM 246 9.1
SOM 220 9.1 SOM 392 9.1 SOM 349 9.1 SOM 329 9.1
SOM 293 9.1
SOM 261 9.1]
end
```

## Bibliografia

- BOSSUET, Gérard (1985) — O Computador na Escola — O Sistema Logo, Editora Artes Médicas do Sul, Porto Alegre.
- FRIED-BOOTH, Diana (1986) — Project Work, Oxford, Oxford University Press.
- JUNQUEIRA, Margarida e Valente, Sérgio (1990) — Guia de Exploração do LOGO WRITER — Projecto Minerva, Pólo UNL.
- MONTEIRO, Maria Cecília (1986) — O Trabalho de Projecto e a Animação Pedagógica como Componentes da Formação de Professores, Actas do Encontro Nacional sobre o Computador no Ensino, Barreiro.
- MOTA, Graça e Leite, Nelly Santos (1985) — Os Sons do Mundo, Edições Asa, Porto.
- PAPERT, Seymour (1986) — LOGO: Computadores e Educação, Editora Brasiliense, São Paulo.
- PONTE, João (1990) — O Computador — Um Instrumento de Educação, Texto Editora, Lisboa.
- SILVA, Pedro (1991) — A Escola e as Tecnologias de Informação, texto da comunicação apresentada no I Encontro Regional do Pólo de Leiria do Projecto Minerva, Escola Superior de Educação, Leiria.
- SIMÕES, Paulo e Coelho, Conceição (1991) — A Matemática e a Linguagem Logo — Uma Relação Criativa, Caderno de Sugestão de Actividades para o 1.º Ciclo apresentado na Leirimat'92, Escola Superior de Educação, Leiria.
- (1990) — Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, edição do Ministério da Educação, Lisboa.

## Tabela de assinaturas de O PROFESSOR

1 ano / 6 números — IVA e portes incluídos

Portugal e Regiões Autónomas: 3.840\$00 (assinatura individual); 4.560\$00 (entidades colectivos)

Macau, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe: 5.880\$00. Espanha: 4.476\$00

Resto do Europa: 5.760\$00. Fora do Europa: 7.200\$00

## O PROFESSOR

assinaturas

Nome \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Cód. Postal \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Desejo assinar a revista O PROFESSOR com início no mês de \_\_\_\_\_

Pelo o respectivo pagamento envio Esc. \_\_\_\_\_ \$ \_\_\_\_\_

em cheque/vale do correio n.º \_\_\_\_\_

sobre \_\_\_\_\_ (banco/estação), à ordem de:

Editorial Caminho, SA, Alm. St.º António dos Capuchos, 6B  
1150 Lisboa

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## O PROFESSOR

números publicados

Nome \_\_\_\_\_

Morada \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Cód. Postal \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_

Profissão \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Desejo receber os seguintes números de O PROFESSOR:

Pelo o respectivo pagamento envio Esc. \_\_\_\_\_ \$ \_\_\_\_\_

em cheque/vale do correio n.º \_\_\_\_\_

sobre \_\_\_\_\_ (banco/estação), à ordem de:

Editorial Caminho, SA, Alm. St.º António dos Capuchos, 6B  
1150 Lisboa

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_



## IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK* NO ENSINO DAS ACTIVIDADES FÍSICAS

**Albino Abrantes Carlos**

Professor da Escola C+S de Belmonte

### Introdução

A multiplicidade dos factores que intervêm no ensino, tornam-no um processo demasiado complexo, que urge conhecer a fim de tornar mais eficaz a intervenção de todos os que nele participam.

Um dos elementos identificadores da qualidade do ensino é o *feedback*. Este revela-se essencial, tanto no ensino em geral, como no ensino das actividades físicas (Brechtuhl *et al.*, 1989).

É considerado imprescindível em qualquer processo de ensino-aprendizagem (Pieron e Devillers, 1980; Siedentop, 1983; Pieron, 1984; Simonet, 1985; Costa, 1985; Gonçalves, 1985; Correia, 1986; Mota, 1987; Rodrigues, 1990; Lopes, 1992), razão pela qual, quase todos os sistemas de observação e investigação no ensino, têm o *feedback* como critério.

De acordo com Pieron e Cloes (1989) no ensino das actividades físicas, a reacção à prestação é considerada como um ponto chave do êxito pedagógico.

### 1. A complexidade do processo de ensino-aprendizagem

O ensino nas sociedades modernas aparece como um processo que se generalizou (democratizou) a todos os estratos

sociais. Esta democratização, surge não apenas por imperativos de ordem tecnológica, mas também de ordem social, no sentido de proporcionar uma igualdade de oportunidades a todos aqueles que passam pela escola (OCDE, 1989), tornando possível a democratização das estruturas sociais e consequentemente a *práxis* social. A diversidade terminológica, conceptual e de realização do ensino (Bento, 1986) tem o seu epicentro em questões de natureza cultural, filosófica, social, política, pedagógica, etc. Porém, o ensino/aprendizagem deve ser entendido como um processo onde a cooperação e a comunicação se tornam presentes, envolvendo relações de transmissão (apropriação) e condução ou direcção pedagógica, no sentido da autonomia do aluno (Bento, 1986).

Segundo Dawydow (1982) citado por Bento (1986) «a essência da actividade de aprendizagem consiste no facto de estar directamente voltada para a apropriação de conhecimentos e competências, e, assim, para a modificação do sujeito da actividade».

A questão central deste problema é referenciada por Bento (1986), ao afirmar que o sentido e a função das actividades de aprendizagem residem na transformação da personalidade do educando. Porém a complexidade do processo de ensino-aprendizagem dificulta o seu conhecimento.

De acordo com Pieron (1985) «o ensino continua a ser um fenómeno bastante mal conhecido de um ponto de vista científico.

### 2. Observação e análise sistemática do ensino

O ensino não é apenas uma arte, tem que ser visto como uma ciência onde as capacidades do professor podem ser desenvolvidas no sentido de uma intervenção mais eficaz. Aprender a ensinar deve ser uma das capacidades a desenvolver ao longo da carreira profissional do professor.

Esta preocupação assenta numa grande capacidade crítica sobre a sua intervenção no processo de ensino.

Parece que só uma observação sistemática poderá garantir o desenvolvimento das habilidades de ensino (Rink, 1985). Esta permite traçar de um modo minucioso a actividade de um professor/treinador.

A educação física e o desporto, apesar de serem actividades muito antigas, a sua observação por meios científicos é relativamente recente (Brechtuhl *et al.*, 1989).

Os mesmos autores referem que as grelhas de observação aparecem como um dos instrumentos que permitem observar, descrever, classificar e quantificar diversos fenómenos observáveis na aula, apresentando a vantagem de precisão e imparcialidade.

Estrela (1990) afirma «que o rigor e a objectividade assente fundamentalmente nos dados da observação sistemática, se devem constituir como prática da ciência pedagógica».

Que métodos de observação e de recolha de dados do ensino poderão ser utilizados para ajudar os professores a melhorar o mesmo? Os métodos diferem de acordo com as necessidades e preocupações do investigador.

O registo do acontecimento é um dos métodos de observação mais usados no ensino. Determina a ocorrência do comportamento ou o acontecimento a ser observado. De acordo com Rink (1985) é usado quando a frequência de um comportamento é importante, porque influencia positivamente a aprendizagem (ex.: *feedback*) ou negativamente (ex.: crítica na interacção entre professor e aluno).

O *feedback* do professor tem sido o foco de diferentes instrumentos de observação, descrevendo algumas dimensões de *feedback* e utilizando o registo de acontecimento, para classificar o mesmo em categorias diferentes (Rink, 1985).

Pretende-se desta forma descrever o tipo e a frequência do *feedback* dado aos alunos, analisando a eficácia e a pertinência do mesmo para o êxito pedagógico.

### 3. Investigação e qualidade de ensino

Nos últimos 20 anos, as investigações sobre as variáveis do processo, que dizem respeito às actividades e comportamentos que ocorrem na aula, assumiram um relevo considerável (Pieron, 1985). Estas investigações baseiam-se numa observação sistemática dos comportamentos dos professores, dos alunos e das suas interacções (Pieron, 1985). Todavia, o centro de interesse de vários investigadores em educação tem-se deslocado progressivamente para o aluno (Pieron, 1985). Os estudos realizados por Bennett (1976), Berliner e Tikunoff (1976), Rosenshine (1978) citado por Pieron (1985), partem do princípio que «é através do aluno, pelos seus comportamentos, atitudes, valores e mudanças que se pensa aprender melhor a acção educativa do professor».

No ensino das actividades físicas observava-se a mesma tendência, patente nos estudos de Costello e Laubach (1978), Siedentop, Birdwell e Metzler (1979), Brunelle *et al* (1980), Pieron e Cloes (1981), Pieron (1982), citado por Pieron (1985).

De acordo com Siedentop (1983), é a abordagem sistemática e científica do desenvolvimento das competências de ensino que ajuda os professores a compreender melhor as dimensões de um ensino eficaz nas actividades físicas.

Importante segundo o mesmo autor é ajudar o futuro professor a aperfeiçoar as suas capacidades de ensinar e, principalmente, motivá-lo à difusão de um sólido ensino.

A qualidade do ensino e o sucesso na aprendizagem «com o objectivo de identificar as condições e os factores que promovem e facilitam este processo, têm merecido uma grande atenção em investigações educacionais, quer no ensino em geral, quer no ensino das actividades físicas» (Brophy e Good, 1986; Pieron, 1988; citado por Costa, 1990). Estes estudos fazem parte dos denominados estudos «processo-produto» que têm vindo a evoluir de situações de investigação simplificada (Yerg, 1977; Pieron e Piron, 1981; citado por Costa, 1990), para situações «reais» em que «a complexidade das condições habituais de ensino-aprendizagem são salvaguardadas no essencial» (Graham, Soares e Harington, 1983; Phillips e Carlisle, 1983; Neto, 1987; citado por Costa, 1990).

Segundo Pieron (1985), o êxito, o sucesso na aprendizagem, fazem com que o aluno tenha uma atitude mais favorável face à escola. A generalidade dos estudos feitos por Madley (1977) citado por Pieron (1985), confirmam aquilo que referimos anteriormente. Daí a importância que assume a preocupação por uma pedagogia de sucesso, a ser implementada ao nível da escola. Torna-se portanto imprescindível em qualquer processo de ensino-aprendizagem o êxito pedagógico.

De acordo com Pieron (1985), existem no ensino das actividades físicas quatro elementos que parecem desempenhar um papel essencial, conducente ao sucesso pedagógico:

- «O tempo de empenhamento motor»;
- «O clima positivo que deverá existir na aula»;
- «Uma informação frequente e de qualidade sobre o nível de prestação do aluno (*feedback*)»;
- «A organização do trabalho na aula».

Podemos então concluir que o sucesso pedagógico depende muito daquilo que o professor proporciona durante a aula aos seus alunos.

Um dos elementos essenciais deste sucesso é, como acabamos de ver, o *feedback*, sobre o qual nos iremos debruçar pormenorizadamente, dado que é esse o objecto do nosso estudo.

### 4. O que é o *feedback*

O *feedback* é um conceito utilizado por várias ciências, tais como a Biologia, a Medicina, a Engenharia, a Pedagogia, etc., na tentativa de explicar diversos fenómenos, onde a comunicação aparece como elemento identificador.

Reacção à prestação (*feedback*) é um conceito que surge inicialmente na cibernética (Mota, 1987; Sarmento, 1989), e que pretende expressar uma relação complexa, na qual o efeito obtido vai retro-agir sobre a causa, e não uma relação linear e simples entre causa e efeito (Mota, 1987). Aparece como auto-regulador e autocontrolador, podendo ser usado pelo aprendiz para guiar a aprendizagem e melhorar as habilidades motoras (Sarmento, 1989).

Vários estudos têm demonstrado a importância do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem (Pieron, 1980, 1982; Pieron e Delmelle V., 1983; Pieron, 1984, 1985; Correia, 1985; Costa, 1985, 1990; Gonçalves, 1986, 1987; Rodrigues, 1990).

Quando falamos de *feedback*, devemos ter presente a natureza do mesmo, que pode ser intrínseca (*biofeedback*) ou extrínseca (*feedback* pedagógico).

Durante a realização de uma tarefa motora, o atleta dispõe de um certo número de elementos de auto-informação, que recebe dos diferentes canais sensoriais, e que pode ser utilizada para melhorar a prestação seguinte. Porém, essa informação só pode ser utilizada se o atleta for confrontado com um modelo interno de performance (Simonet, 1985).

O *feedback* intrínseco ou «*Biofeedback*» desempenha um papel fundamental na aprendizagem motora (Simonet, 1985), na estabilização dos processos cognitivos (Thomas *et al*, 1987), no controlo motor (Schmidt, 1988; 1991; Davis *et al*, 1991; Peterson *et al*, 1991), sendo uma das estratégias utilizadas no controlo das emoções no desporto (Cavalleri, 1993).

O *feedback* no processo de ensino-aprendizagem enquadra-se numa perspectiva informativa e relacional, subjacente a toda a actividade do professor e do aluno (Mota, 1987).

O *feedback* é utilizado por diferentes autores, recorrendo a conceitos diferentes de acordo com a sua perspectiva, bem como do entendimento que têm do mesmo fenómeno enquanto elemento colocado ao serviço da aprendizagem.

Rink (1985) define o *feedback* como uma variedade de reacções do professor ao comportamento do aluno, tais como o elogio, a correcção e a afirmação de respostas correctas.

Mota (1987) define o *feedback* como uma reacção à prestação motora do aluno. Uma definição mais específica do *feedback* é dada por Onofre (1986), definindo-a como a reacção à prestação do aluno consonante com os objectivos da aprendizagem, sendo uma variável que utiliza a informação adicional para conceder ao sujeito a oportunidade de se confrontar com a qualidade dos seus desempenhos, no sentido de melhorar o seu nível de prestação e de se aproximar dos objectivos da aprendizagem.

Podemos concluir do que atrás foi dito, que o *feedback* é um instrumento de que o professor se serve para veicular informação aos seus alunos e de influenciar as suas aprendizagens, constituindo-se assim como um poderoso acto de comunicação e de ensino

## 5. *Feedback* pedagógico e sua importância na aprendizagem

A procura de um ajustamento permanente das actividades pedagógicas às características do sujeito em aprendizagem, associadas a um *feedback* individualizado e específico, parecem contribuir para a qualidade do ensino.

Pieron e Delmelle V. (1981) consideram o *feedback* como um ponto de intercepção entre dois fenómenos complementa-

res, a aprendizagem e o ensino. É considerado um ingrediente essencial para uma aprendizagem eficaz da educação física (Rink, 1985; Pieron, 1980, 1984) e um «elemento-chave» do êxito pedagógico (Pieron, 1985; Pieron e Cloes, 1989).

A informação fornecida pelo *feedback* pedagógico não só afecta a aprendizagem e a prestação, como também, na sua ausência não há aprendizagem, como o demonstram diversos estudos.

O *feedback* pedagógico é um *feedback* extrínseco, isto é, produzido a partir de uma fonte externa ao aluno, o treinador ou o professor. A informação sobre o erro, fornecida pelo *feedback* pedagógico, desempenha uma função de regulação do comportamento motor (Correia, 1986), fornecendo dados para a mudança do movimento nas tentativas seguintes.

O *feedback* pedagógico pode ser expresso segundo o conhecimento do resultado (CR) ou segundo o conhecimento da performance (CP). É importante esta distinção, dado que o conhecimento do resultado é tido como uma variável crítica na aprendizagem motora, e considerado como a variável mais importante da aprendizagem logo a seguir à prática (Lopes, 1992).

O conhecimento do resultado diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem do seu resultado (Simonet, 1985; Mota, 1989; Lopes, 1992), tornando possível verificar as diferenças entre o resultado por si obtido e aquele que é esperado (Mota, 1989; Lopes, 1992).

O conhecimento da performance diz respeito à natureza dos padrões do movimento (Schmidt, 1988, 1991) faz referência às operações de execução para alcançar ou aos padrões do movimento de acordo com o planeado, visando a correcção dos mesmos (Simonet, 1985; Schmidt, 1988, 1991).

Segundo Mota (1989), o CR/CP, são determinantes na aprendizagem, possibilitando uma motivação do aluno nas actividades, proporcionado pelo conhecimento que oferecem aos mesmos acerca das suas prestações.

A utilização do *feedback* na aprendizagem exige da parte do professor/treinador a tomada de uma série de decisões, com vista a um contributo eficaz para o êxito pedagógico. Pieron (1984) concebe essas decisões da seguinte forma:

1. Observação e identificação do erro;
2. Reacção ou não ?;
3. Natureza do erro;
4. Causa do erro;
5. Intervenção;
6. Comportamento após a reacção.

A observação do atleta/aluno constitui o primeiro estado que vai determinar a qualidade da reacção à prestação. Logo que o erro é identificado é preciso determinar as causas e a sua natureza. O *feedback* resulta então de uma habilidade de tomar decisões oportunas sobre a base de uma informação pertinente e estruturada após uma observação.

A competência de observação/análise de movimentos desportivos é um importante precursor na administração adequada de *feedback* (Sarmiento, 1988; Carneiro e Sarmiento,

1991), daí a necessidade de sistematizar a observação. A observação é um processo que tem afinidades muito grandes com o *feedback*, é fundamental que a mesma seja competente, de maneira a que o *feedback* seja dado de forma apropriada, em tempo correcto e empregnada de um conteúdo igualmente correcto, implicando também uma boa recepção por parte de quem o recebe.

De acordo com Carneiro e Sarmento (1991), na base da observação, com vista à identificação dos erros de performance estão a capacidade perceptiva (perceber as diferenças) e de diagnóstico (saber o significado dessas diferenças) do professor.

Os mesmos autores realizaram um estudo com estudantes universitários (FMH-Lisboa) com diferentes níveis de formação académica e experiência específica na ginástica. Distribuíram os sujeitos por diferentes grupos de observação, de acordo com a sua formação e experiência na modalidade. Após a observação do elemento gímico «salto de mãos», concluíram que os indivíduos sem experiência e sem formação ou sem experiência e com formação, têm mais dificuldade no desempenho do comportamento de observação, quer a nível perceptivo, quer a nível diagnóstico.

Torna-se portanto imprescindível contemplar na formação dos professores/treinadores as técnicas de observação de elementos desportivos, com vista a uma intervenção mais eficaz no processo pedagógico (Sarmento, 1989).

A quantidade e qualidade de *feedback* emitidos distinguem os professores mais e menos eficazes, como o demonstram os estudos de Pieron (1980, 1981), Pieron e Delmelle V. (1983), Costa e Onofre (1988).

Os professores mais eficazes dão mais *feedback*, sendo estes essencialmente positivos, breves, verbais, variados, específicos, individualizados (dirigidos a um aluno) e essencialmente prescritivos (Pieron, 1980, 1984; Pieron *et al*, 1981; Pieron e Delmelle R., 1982; Colomberotte *et al*, 1987).

## 6. Funções do *feedback* pedagógico

Podemos identificar três grandes funções no *feedback* pedagógico: a função de motivação, reforço e informação (Mota, 1989). Sendo o tempo potencial de aprendizagem uma das variáveis mais influentes nos resultados da aprendizagem, o *feedback* pedagógico pode favorecer um bom nível de empenhamento motor do aluno em exercícios-critério, desde que este assuma um cariz motivador.

Um clima positivo parece favorecer igualmente a aprendizagem, contribuindo para isso um *feedback* essencialmente aprovativo (Pieron e Devillers, 1980; Pieron 1985; Onofre, 1986; Costa, 1986; Gonçalves, 1987, 1990; Mota, 1989; Pieron e Cloes, 1989; e Rodrigues, 1990).

As expectativas do professor em relação à prestação do aluno são também expressas através do *feedback*, exercendo uma influência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Gonçalves (1987) relaciona o abandono precoce da prá-

tica desportiva, sobretudo nos escalões jovens, com as expectativas desfavoráveis do treinador em relação ao atleta, dado que estas condicionam a futura prestação.

Martineck *et al* (1982) refere que a importância que o professor dá aos esforços dispensados por cada aluno, a direcção da informação e as respostas do aluno, confirmam o prognóstico do professor em relação ao aluno.

Dos estudos feitos por Pimentel (1987, 1991) concluiu-se que os melhores alunos recebem informações de conteúdo, *feedback* e afectividade com mais frequência, enquanto os menos bons recebem informações de organização e *feedback* negativo com maior frequência, estes relacionados negativamente com o sucesso na aprendizagem.

Provavelmente estes aspectos contribuem para o agravamento das diferenças inter-individuais, isto porque o *feedback* favorece a aquisição de habilidades motoras. O estudo feito por Colomberotte *et al* (1987), com ginastas de diferentes níveis confirmam o que acabamos de referir.

O sucesso do aluno e a expectativa do professor estão muito relacionados (Rink, 1985). Os alunos que realizam melhor as tarefas, parecem comandar mais a ajuda e a atenção do professor do que os alunos piores, tornando visível o fenómeno de «Pigmalião» nas actividades desportivas (Martineck *et al*, 1982; Pimentel, 1987).

O ideal será o professor redistribuir equitativamente as suas expectativas pelos diferentes alunos; de facto não é surpreendente que os alunos não aprendam quando os professores não esperam que eles o façam.

Correia (1988) refere que «nas tomadas de decisão do professor relativamente ao *feedback* pedagógico jogam papel de grande importância: O conhecimento que tem da experiência motora dos seus alunos, da habilidade que ensina e do processamento da informação e suas limitações, a sua capacidade de observação, a sua competência específica [prática] de fornecer *feedback* pedagógico e muito particularmente a sua experiência motora como praticante de bom nível nas habilidades que ensina».

Esta capacidade de fornecer *feedback* pedagógico é susceptível de aprendizagem e aperfeiçoamento (Siedentop, 1983), bem como de outras funções de ensino, utilizando a técnica de «La ligne de Base Multiple» (Pieron e Cloes, 1989). Estes autores afirmam que «aplicando na formação de professores a técnica de «La Ligne de Base Multiple» é possível aprender a fornecer mais *feedback* ao aluno e de forma mais variada inserida numa perspectiva de sucesso pedagógico do aluno».

## 7. As fases de aprendizagem motora e as características do *feedback* pedagógico

A aprendizagem de habilidades motoras, processa-se de acordo com diferentes estádios ou fases, estando relacionada com as dificuldades da habilidade motora e a capacidade de processamento de informação, esta associada ao escalão etário.

Apresentamos o modelo de Fitts e Posner (1967), citado por Magill (1984), por nos parecer aquela que melhor define os estádios de aprendizagem. Este modelo apresenta três estádios distintos mas interligados, cada um identificado pela maneira como se processam as informações e consequente prestação do aluno/atleta. Cada estádio requiere estratégias e técnicas de ensino distintas, afim de tornar a prática mais efectiva e eficiente.

1. Fase cognitiva, é uma fase predominantemente cognitiva durante a qual o aluno forma uma ideia da habilidade a aprender e desenvolve o plano da acção (Correia, 1986; Carvalho, 1988), caracterizada por uma quantidade elevada de erros no desempenho, sendo estes grosseiros, o desempenho é inconsistente e o aluno não sabe o que deve mudar para melhorar o seu desempenho (Magill, 1984).

O processo de aprendizagem nesta fase é controlado fundamentalmente pelo *feedback* pedagógico (Carvalho, 1988), onde a prática acompanhada de *feedback* auditivo e visual se revelam mais favoráveis à aprendizagem (Pieron, 1984; Correia, 1986).

2. Fase associativa, é a fase em que o aluno aprende os elementos ou mecanismos básicos da habilidade, integrando e aperfeiçoando o esquema motor que a habilidade requer (Magill, 1984; Correia, 1986). Se as condições externas forem favoráveis, a técnica pode executar-se quase sem erros, devido a um aperfeiçoamento da coordenação motora, a uma maior elaboração da informação cinestésica, e à precisão da imagem motora com base numa melhoria da elaboração dos sentidos do movimento (Magill, 1984; Correia, 1986; Carvalho, 1988).

As variações no desempenho são menores comparativamente às da fase anterior, dado que o aluno já é capaz de identificar alguns dos seus erros.

Existem nesta fase de aprendizagem condições para solicitar o circuito interno (*feedback* intrínseco) (Carvalho, 1988), devendo por isso ser utilizado na aprendizagem, sobretudo em habilidades fechadas, visto que é considerado similar ao *feedback* pedagógico (Correia, 1986).

Magill (1984) aconselha inclusivamente o uso do *feedback* cinestésico em idades muito jovens, como meio de favorecer a integração dos esquemas motores característicos das habilidades fechadas, nomeadamente na ginástica desportiva.

Opinião diferente tem Carvalho (1988), defendendo a utilização em principiantes do *feedback* auditivo e visual, dado que estes dispõem de capacidades que lhes permitem utilizar essencialmente essas informações, uma vez que só com a experiência é possível ao atleta sentir o seu próprio movimento.

3. Fase autónoma, caracteriza-se pela independência cada vez mais acentuada da prestação relativamente à necessidade de

atenção durante a execução (Magill, 1984; Correia, 1986) a habilidade torna-se autónoma, existe uma estabilização no desempenho e uma aplicação variável do movimento (Magill, 1984; Correia, 1986; Carvalho, 1988).

Nesta fase o aluno/atleta é capaz de detectar os seus erros de execução, apresentando também uma boa capacidade de solução para corrigir os mesmos (Magill, 1984; Carvalho, 1988).

Subjacente a esta autonomia está uma elevada quantidade de treino, bem como o aperfeiçoamento contínuo dos processos de recepção e elaboração da informação. O facto do aluno não necessitar de dirigir a atenção consciente para o acto motor (Magill, 1984), faz com que o mesmo esteja mais apto a processar maior quantidade de informação (Correia, 1986).

Dado que a solicitação cognitiva do *feedback* difere de acordo com a sua dimensão (Pieron, 1984), será lícito nesta fase de aprendizagem, recorrer a *feedback* pedagógico com elevada solicitação cognitiva, nomeadamente *feedback* descritivo, visto que a capacidade de processamento da informação por parte do aluno é bastante elevada.

O treino da técnica está intimamente ligado às fases de aprendizagem motora, constituindo-se por isso o *feedback* como um elemento imprescindível para corrigir os erros técnicos.

Carvalho (1988) refere que a consolidação de alguns erros técnicos se devem ao facto de «no processo de aprendizagem se utilizar o *feedback* quase exclusivamente sobre o resultado da execução errada, negligenciando informação sobre parâmetros importantes da evolução própria do movimento».

Deduzimos então que o *feedback* com conteúdo negativo está directamente relacionado com a consolidação dos erros técnicos.

## 8. Análise de alguns estudos do *feedback* no ensino e no treino

Existem dois tipos de estudos: os analítico-descritivos, que englobam os estudos descritivos, que fazem referência aos tipos de *feedback* (padrões normais de *feedback*); e os estudos correlacionais, relacionam o *feedback* com a aprendizagem em termos de produto final, ou seja, relação *feedback* com uma medida da performance. O outro tipo de estudo é o da mudança de comportamento do *feedback*.

Apresentamos a seguir alguns estudos de diferentes tipos e modalidades.

Pieron e Delmelle R. (1981) realizaram um estudo comparativo em duas situações de ensino, em voleibol e ginástica, com professores diferentes. Concluíram que a taxa de intervenção era mais elevada em voleibol que em ginástica; nesta modalidade o *feedback* era predominantemente avaliativo, enquanto no voleibol era prescritivo; como consequência o conteúdo cognitivo era mais elevado no volei-

bol do que em ginástica. Em ambas as modalidades o *feedback* é dirigido ao indivíduo.

Resultados sensivelmente diferentes foram encontrados por Pieron *et al* (1985) em ginástica e basquetebol, onde a taxa de intervenção era mais elevada na ginástica do que no basquetebol, sendo predominantemente prescritiva, auditiva e dirigida a um único aluno em ambas as modalidades. Constatamos também que o *feedback* tinha uma relação com o ensino anterior e uma valência afectiva neutra em ambas as modalidades.

Conclusões idênticas tiraram Gonçalves (1985) do estudo realizado em situações de ensino e treino do basquetebol e (Amaral, 1992) em situações de treino no ténis de mesa. Porém, neste último, o *feedback* era predominantemente audiovisual, fazia referência ao movimento completo, sendo dado preferencialmente após a execução.

Num estudo realizado em dança moderna por Pieron e Delmelle V. (1983) com professores, mestres e principiantes, concluiu-se que estes têm uma taxa de intervenção mais baixa do que os primeiros. O *feedback* é dirigido de forma muito idêntica ao indivíduo e ao grupo, valor muito diferente do encontrado noutras modalidades. Constatamos que os professores de dança moderna prescrevem frequentemente, avaliam e interrogam menos do que os professores de outras modalidades, isto de acordo com os dados da literatura.

Colomberotto *et al* (1989) observaram quatro treinadores de ginástica que trabalhavam nos melhores clubes da modalidade na província de Liège. Concluíram que os treinadores apresentavam um perfil de reacção diferente de acordo com o nível de prestação das ginastas. As reacções são mais aprovativas, específicas e afectivas para as melhores ginastas. No grupo das ginastas menos boas as reacções afectivo-negativas são mais elevadas, talvez devido a um menor empenhamento motor destas ginastas, a interacção com o treinador é menor, comparativamente às melhores.

Estes resultados são igualmente válidos para a escola, sendo confirmados pelos estudos de Costa (1990) em atletismo e (Pimentel, 1991) em andebol e basquetebol.

Intervenções mais específicas para os alunos de nível mais avançado, com indicações técnicas pormenorizadas, associadas a um maior envolvimento motor do professor com vista a um aperfeiçoamento mais elevado, foram registados no ténis, num estudo feito por Brechbuhl *et al* (1989) em ténis e basquetebol.

Rodrigues (1990) realizou um estudo com o objectivo de comparar o perfil de intervenção dos treinadores, professores estagiários e profissionalizados em situações de treino e ensino do voleibol. Concluiu que os treinadores utilizam com maior frequência os *feedback* de carácter negativo, descritivos-negativos e interrogativos, relativamente aos professores estagiários e profissionalizados. Os professores estagiários apresentam uma percentagem mais elevada de descritivo-positivo, fornecem indicações sobre a parte do movimento, sendo estas auditivo-visuais e individualizadas, comparativa-

mente aos professores profissionalizados e treinadores que dirigem predominantemente o *feedback* ao grupo.

Concluiu-se destes estudos analítico-descritivos que algumas das categorias do *feedback* apresentam diferenças de acordo com o tipo de docente (mestre, principiante, estagiário, treinador), especificidade da modalidade ensinada e contexto de realização, clube ou escola. Podemos igualmente referir que a motivação dos professores, dos alunos e as condições de realização dos estudos se podem constituir como factores que condicionam os resultados alcançados.

Pensamos que os estudos multidimensionais serão os mais indicados para descrever o perfil do *feedback*, possibilitando uma relação mais estável com a eficácia do ensino de determinada modalidade, na escola ou no clube.

Gonçalves (1990) realizou um estudo com quatro professores estagiários em ginástica, procurando alterar o comportamento de *feedback* dos professores e o tempo de empenhamento motor dos alunos. Pretendia-se que os estagiários mantivessem uma taxa de intervenção elevada, aumentassem a percentagem de *feedback* não verbal e descritivo-positivo, assim como preferência pelos *feedback* aprovativos comparativamente aos de tipo desaprovativo. Concluiu-se que os objectivos propostos em matéria de reacção à prestação dos alunos e da qualidade de instrução foram largamente alcançados, considerando-se contudo diferenças individuais na sua concretização.

Resultados idênticos foram registados por Grant *et al* (1990) com professores, utilizando a técnica da linha de base múltipla.

Os estudos realizados por Barata e Lacoste (1990) em situações de treino na modalidade de basquetebol, confirmam também essa possibilidade de alterar comportamentos. Dado que este último estudo foi feito só com um treinador, não é aconselhável generalizar, uma vez que estes resultados se reportam apenas ao treinador referido. Porém os resultados destes estudos sugerem que os professores e treinadores podem adquirir, aperfeiçoar ou modificar os seus comportamentos pedagógicos de ensino.

Porém, sempre que se pretende alterar um comportamento do professor/treinador, não nos devemos concentrar em mais do que um aspecto a alterar (Rink, 1985; Pieron e Cloes, 1989).

## 9. Conclusão

As investigações realizadas no ensino têm possibilitado a identificação dos seus elementos e o conhecimento deste complexo processo, que é o ensino.

O *feedback* é considerado imprescindível em qualquer processo de ensino-aprendizagem e aceite como um dos elementos identificadores da qualidade do ensino.

As funções de reforço, motivação e informação que identificamos no *feedback* influenciam positivamente a aprendi-



zagem, constituindo-se assim como um poderoso acto de comunicação e ensino.

Como verificámos ao longo deste trabalho, a informação frequente e de qualidade sobre o nível de prestação do aluno (*feedback*) desempenha um papel essencial, conducente ao sucesso pedagógico.

Daí a importância que atribuímos ao conhecimento das potencialidades técnicas do *feedback* pedagógico, por parte do professor, dado que a eficácia do mesmo está associada em muitas situações a determinado tipo de *feedback*. ■

## Bibliografia

- AMARAL, F. (1992). *Estudo do feedback pedagógico no ensino do ténis de mesa*. Trabalho de estágio (não publicado).
- BARATA, J. e LACOSTE, P. (1990). Treinador de basquetebol: estratégia para a sua modificação comportamental. *Revista Horizonte*, 7(39): 75-80.
- BENTO, J. O. (1986). *Elementos fundamentais de psico-pedagogia*. Associação de Estudantes, ISEF — UP, Porto.
- BENTO, J. O. (1988). Treino desportivo: um processo de formação da personalidade. *Revista Horizonte*, 4(23): 175-178.
- BRECHBÜHL, J.; BRONCKART, J.P. e JOANNISSE, R. (1989). Didactique du sport: l'apport d'une analyse de la signification fonctionnelle des conduites. *Maccolin*, 5: 10-14.
- BRITO, M. (1988). A transferência na perspectiva da aprendizagem motora. *Revista Horizonte*, 4(23): 157-161.
- BRITO, M. (1989). A indisciplina nas aulas de Educação Física: uma análise do problema. *Revista Horizonte*, 5(30): 208-212.
- BUCKELLEW, W. (1973). O papel da organização perceptiva, «feedback» e comunicação no desenvolvimento do «skill» físico. *Caderno de documentação e informação*, 11 (8/9): 8-14.
- CARNEIRO, A. e SARMENTO, P. (1991). Influência da formação e da experiência na competência de observação em ginástica. In: P. Sarmento, M. Moreira, A. Carneiro e C. Pereira (eds.). *A observação de movimentos desportivos*, 33-49. DGD, Lisboa.
- CARVALHO, A. (1988). Aprendizagem e treino das técnicas desportivas. *Revista Horizonte*, 4(24): I-XII (dossier).
- CAVALLERI, A. (1993). As emoções no desporto. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Medicina do Desporto, FCP, Porto.
- COLOMBEROITTO, A.; Pieron, M. e Salesse, D. (1987). Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique: differences selon le niveau d'habileté des gymnastes. *Revue de l'éducation physique*, XXVII (2): 19-22.
- CORREIA, C. (1986). O feed-back pedagógico. *Revista Horizonte*, 3(14): I-XII (dossier).
- CORREIA, C. (1988). Experiência motora e algumas competências do professor. *Revista Horizonte*, 5(25): 18-20.
- COSTA, F. C. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, 1(1): 22-26.
- COSTA, F. C. (1986). No clube também se ensina... e se aprende. *Revista Horizonte*, 3(15): 93-96.
- COSTA, F. C. (1986). No clube também se ensina... e se aprende (2). *Revista Horizonte*, 3(16): 119-123.
- COSTA, F. C. e ONOFRE, M. (1988). As oportunidades educativas no ensino das actividades físicas. Análise da repartição do «feed-back» pedagógico pelos alunos. *Revista Horizonte*, 5(27): 95-100.
- COSTA, F. C. (1990). Condições, factores e êxito no desempenho de uma técnica desportiva. *Revista Horizonte*, 7(39): 1-11.
- DARIDO, S. C. (1991). Efeitos dos modos de apresentação da informação na aprendizagem motora. In: J. Bento e A. Marques (eds.). *As ciências do Desporto e a prática desportiva. Desporto na escola, desporto na reeducação e reabilitação*, 425-432. FCDEF — UP.
- DAVIS, R. J.; BULL, C. R.; ROSCOE, J. V. e ROSCOE, D. A. (1991). *Physical Education & the study of sport*. Wolfe Publishing, Ltd., London.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores (3.ª edição). Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa.
- GOBBI, L. T. B. (1991). A capacidade de retenção de informação de movimentos amplos na memória de curta duração, em crianças de 7 a 10 anos. In: J. Bento e A. Marques (eds.), *As ciências do Desporto e a prática desportiva. Desporto na escola, desporto de reeducação e reabilitação*, 627-636. FCDEF — UP.
- GONÇALVES, C. (1985). *Perfis de comportamentos de comunicação e participação em situações de ensino e treino. Um estudo em basquetebol. Tese de mestrado não publicada*. ISEF — UTL.
- GONÇALVES, C. (1987). Formação do treinador no âmbito da pedagogia do desporto. *Revista Horizonte*, 4(20): 63-68.
- GONÇALVES, C. (1990). Modificação de comportamentos de ensino em estudantes estagiários de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(35): 161-166.
- GRAÇA, A. e MATOS, Z. (1989). Conhecimento e colaboração. Condições para o desenvolvimento da formação desportiva na escola. *Revista Horizonte*, 6(31): 33-35.
- GRANT, B. C.; BALLARD, K. D. e GLYNN, T. L. (1990). Teacher feedback intervention, motor-on-task behavior and successful task performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9: 123-139.
- LOPES, V. (1992). O conhecimento dos resultados e a aprendizagem. Efeitos da precisão do conhecimento dos resultados (KR) na performance e na aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento. *Revista Horizonte*, 9(51): 113-118.
- MAGILL, R. A. (1984). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. Editora Edgard Blücher LTDA. São Paulo, Brasil.
- MARTINEK, T.; CROWE, T. e REJESKI, W. (1982). Pygmalion in gym: causes and effects of expectations in teaching and coaching. Leisure Press, West point, NY.
- MOTA, J. (1987). A reacção do professor à prestação motora do aluno. *Revista Horizonte*, 4(20): 58-62.
- MOTA, J. (1989). As funções do *feedback* pedagógico. *Revista Horizonte*, 6(31): 23-26.
- NETO, C. (1985). Criança e actividade física — factores do envolvimento e complexidade das tarefas motoras. Suas implicações no ensino das actividades físicas. *Revista Horizonte*, 2(9): 79-83.
- OCDE. (1989). *O ensino na sociedade moderna* (1.ª edição). Edições ASA, Rio Tinto, Portugal.
- ONOFRE, M. (1986). *Feed-back pedagógico e qualidade de ensino: influência da formação específica e não específica no diagnóstico do erro numa praxis motora (vol. I)*. Trabalho monográfico efectuado no âmbito do seminário «condições de sucesso no ensino das actividades físicas». UTL — ISEF, Lisboa.
- PELLEGRINI, A. (1991). Tendências no estudo do desenvolvimento motor. In: J. Bento e A. Marques (eds.). *As ciências do Desporto e a prática desportiva. Desporto na escola, desporto na reeducação e reabilitação*, 369-378. FCDEF — UP.
- PEREIRA, J. (1988). Progressões para aprendizagem de algumas habilidades gímnicas. *Revista Horizonte*, 5(27): I-XII (dossier).

- PETERSEN, R.; SANTOS, L. C. D.; REGHLEIN, C. (1991). O contributo das pesquisas em aprendizagem motora para o ensino da Educação Física. In: J. Bento e A. Marques (eds.), *As ciências do Desporto e a prática desportiva. Desporto na escola, desporto na reeducação e reabilitação*, 299-310. FCDEF — UP.
- PIERON, M. (1980). *Feedback* (retroaction) et modification du comportement des apprenants. Analyse en situation d'enseignement. In: C. Nadeau, W. Halliwell, K. Newell e G. Roberts (eds.), *Psychology of motor behavior and sport*, Human Kinetics Publishers, Champaign (Ill).
- PIERON, M. e DEVILLERS, C. (1980). Multidimensional analysis of informative feedback in physical education. In: G. Schilling e Baaur (eds.), *Audiovissuelle Medien in Sport*, 277-284. Basel, Birkhauser, Verlag.
- PIERON, M. e DELMELLE, R. (1981). Descriptive study of teacher's feedback in two educational situations. *Ar'us*, 9(11): 189-196.
- PIERON, M. e DELMELLE, R. (1982). Argumented feedback in teaching Physical Education: responses from students. In: M. Pieron e J. Chetiers (eds.), *Studying the teaching in Physical Education*, 141-150. AIESEP, Liège.
- PIERON, M. e DELMELLE, V. (1983). Les reactions a la prestation de l'élève étude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'Education Physique*, 23(4): 35-41.
- PIERON, M. (1984). *Pedagogie des activités physiques et sportives, Méthodologie et didactique*, ISEP, Université de Liège, Liège.
- PIERON, M.; CORREIA, C.; BENTO, J.; DA COSTA, F. e GONÇALVES, C. (1984). Formação de professores de Educação Física. *Revista Horizonte*, 1(5): I-XII (dossier).
- PIERON, M.; NETO, C. e DA COSTA, F. (1985). La retroaction (feedback) dans des situations d'enseignement en gymnastique et en basket-ball. *Motricidade Humana*, 1(1): 25-33.
- PIERON, M. e CLOES, M. (1989). La rétroaction dans l'enseignement des APS. *EPS*, 216: 37-38.
- PIMENTEL, J. (1987). Jogos desportivos colectivos: comportamento dos alunos mais dotados e menos dotados. *Revista Horizonte*, 4(21): 95-102.
- PIMENTEL, J. (1989). Pigmalão em Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(34): 113-119.
- RIEDER, H. (1990). Diálogo sobre a arte de ensinar (tradução de um artigo publicado na revista *Scuolia dello Sport*, 11(2), 1983). *Revista Treino Desportivo*, 17:2-8.
- RINK, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning*. Times Mirror/Mosby College, St. Lois.
- ROBALO, E. (1988). *Análise multidimensional dos perfis de comportamento e das situações pedagógicas nas aulas de dança — técnica de dança clássica e técnica de dança moderna*. Tese de mestrado, não publicada, ISEF — UTL.
- RODRIGUES, J. (1990). Análise multidimensional do feedback pedagógico. Diferenças entre professores estagiários, professores profissionalizados e treinadores, em situações semicontroladas de ensino do Voleibol. *Revista Motricidade Humana*, 6(1/2): 81-106.
- ROSADO, A. (1990). A disciplina nas classes de educação Física. *Revista Horizonte*, 7(38): 47-54.
- SARMENTO, P. (1988). A observação como tarefa de ensino. *Revista Horizonte*, 5(25): 27-30.
- SARMENTO, P. (1989). Aprendizagem das tarefas desportivas. *Revista Horizonte*, 5(29): 170-174.
- SARMENTO, P. (1991). A observação na formação em desporto. *Revista Horizonte*, 7(41): 167-174.
- SCHMIDT, R. A. (1988). *Motor control and learning*. Second edition, Human Kinetics Publishers, Inc., Champaign, Illinois.
- SCHMIDT, R. A. (1991). *Motor learning & performance*. Human kinetics Books, Champaign, Illinois.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Second edition. Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California.
- SIMONET, P. (1985). *Apprentissages moteurs. Processus et procédés d'acquisitions*. Vigot, Paris.
- THOMAS, MISSOUM e RIVOLIER (1987). *La psychologie du sport de haut niveau* (1.ª edição). Puf, Paris.

## ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### O REGRESSO DA GRAMÁTICA

**Richard Hinkel**

Leitor de Língua Alemã na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa  
e docente do *Goethe Institut*, Lisboa

Há três décadas que a gramática explícita foi excluída da aula de língua estrangeira, sacrificada no altar de dogmas metodológicos decorrentes da psicologia behaviorista, da lingüística estruturalista e, por fim, da «vira-gem pragmática». Agora, depois de cada vez mais evidente falhanço dos métodos audiolingual e comunicativo-funcional — desmotivadoramente imitativo o primeiro e primariamente utilitarista o segundo, mas ambos igualmente redutores na metodologia e no objectivo — os ventos estão, finalmente, a mudar: começou uma nova era cognitiva. A gramática, no entanto, já não pode ser a mesma...

Foram grandes as expectativas quando, há 20 anos, a «viragem pragmática» da lingüística fez nascer, na área do ensino das línguas estrangeiras, o método comunicativo-funcional. Mas hoje, depois de este método ter sido imposto com algum (demasiado...) dogmatismo, o que reina, face aos pobres resultados, não é o fim da «polémica dos métodos» mas, pelo contrário, a maior desilusão, frustração e eclectismo. Será que a era pós-comunicativa é o regresso glorioso da gramática?

«Sem sistematização teórica não se pode ensinar, só entreter.» (Titone, linguista italiano).

Há tempos, uma revista suíça (!) publicou uma apreciação algo caricatural da evolução do ensino, da qual me permito transcrever um pequeno excerto:

«Ensino de 1960: Um camponês vende um saco de batatas por 100 francos. As suas despesas de produção elevam-se a 4/5 do preço de venda. Qual é o seu lucro? (...).

Ensino renovado 1980: Um agricultor vende um saco de batatas por 100 francos. Os custos de produção elevam-se a 80 francos e o lucro é de 20 francos. Trabalho a realizar: sublinha a palavra «batata» e discute-a com o teu colega de carteira.» (...).

Nem é preciso ser professor de línguas estrangeiras para ver o paralelismo com a situação em que se encontra actualmente — ainda — o ensino de línguas nas escolas: antigamente, leram-se e traduziram-se textos de Shakespeare, Molière ou Goethe, decoraram-se vocábulos e regras gramaticais mais as respectivas excepções e, ao fim de x anos, os alunos sabiam toda a gramática mas, na primeira excursão ao estrangeiro, não sabiam como pedir uma cerveja; hoje, só sabem pedir uma cerveja (e outros este-

reótipos) — e mesmo assim, com péssima pronúncia (exercícios fonéticos há muito que passaram de moda) e num discurso extremamente pobre e cheio de frases feitas. E como o professor também já não deve corrigir erros para não interromper o «fluxo comunicativo» do aluno, nem mandar copiar textos ou decorar poemas, o que resta fazer na aula de língua, para além dos ritualizados diálogos de café e de outras encenações de cenas quotidianas? Discutir o problema de *hooligans* em Manchester ou *skins* alemães? Fazer jogos? Fazer recortes de bonecos e colar revistas de parede? Formar grupos de «trabalho» para matar o tempo? Tudo isso é recomendável — deste que seja divertido! O resultado lê-se nas paredes de Lisboa: RUI LOVE (sic!) RITA.

É evidente que um ambiente de aula psicologicamente favorável nunca pode ser subestimado, especialmente na aprendizagem/aquisição de uma língua onde uma forte motivação é condição *sine qua non*, e é com muita pertinência que o lema escrito na bandeira da pedagogia nova é justamente: só se aprende por gosto, não se aprende nada por força. Ora, esta ideia há muito que entrou nas escolas, ou pelo menos na formação dos professores: os alunos divertem-se cada vez mais. Mas também aprendem? Numa emissão

recente de *Terça à Noite* do canal da SIC, gerou-se uma viva controvérsia entre uma delegada sindical e o político José Pacheco Pereira, que opôs ao imperativo lúdico da aula a necessidade de coação. Concordando, em princípio, com ambas as posições, diria que a simbiose destas duas visões, aparentemente tão antagónicas, seria talvez a aprendizagem do *prazer do trabalho*, do esforço e da teorização a qual os jovens, por natureza, parecem tão aversos, nomeadamente nas línguas (a proverbial aversão à gramática).

De facto, toda a gente queixa-se de que os nossos jovens não só escrevem cada vez pior (porque lêem cada vez menos) mas, sobretudo, de que desconhecem a gramática — tanto a da sua língua materna como a das línguas estrangeiras que estudam e em cujo ensino a gramática, i.e. o conhecimento dos mecanismos internos de funcionamento da língua, tem sido cada vez mais descurado nos últimos 20 anos; é voz corrente, hoje em dia, considerar a gramática «abstracta», «excessivamente especializada» e «alheia à vida», por oposição aos valores comunicativos da língua, o seu papel social e interpessoal, o seu encanto poético ou significado político. As correntes pedagógicas dominantes desde os anos 60 desvalorizaram-na ainda mais: a mera transmissão de conhecimentos tornou-se ideologicamente suspeita, e a instrução foi substituída por uma pedagogia que pretende promover a criatividade espontânea, o sentido crítico e a «realização» individual — para não falar já do laxismo e eclectismo multiqualquer coisa do pós-modernismo em que «anything goes».

Na didáctica das línguas estrangeiras, o principal «culpa-do» pelo relativo ostracismo a que a gramática explícita tem sido votado é o conceito mal compreendido da «competência comunicativa», elevada a objectivo supremo e que deve imprimir-se a cada curso, cada aula e cada frase pronunciada desde a primeira lição. Os pobres resultados desta viragem têm muito a ver com a ideia reducionista que este método tem da linguagem; é que esta representa muito mais do que um simples instrumento de comunicação e, paradoxalmente e ao mesmo tempo, a comunicação nem sempre implica necessariamente uso de língua e muito menos o seu uso correcto e autónomo <sup>(2)</sup>. Aliás, a filosofia da linguagem não se tem cansado, sobretudo desde Herder e Humboldt, de realçar a correspondência entre as estruturas de uma dada língua e as do pensamento dos membros do respectivo povo, evidenciando os «recortes» que a língua aplica ao «mundo» (as mundivisões específicas); não se pode tratar, por isso, de transmitir conteúdos pré-existentes mas sim de *criar* conceitos através de e dentro da linguagem.

O ensino de uma língua estrangeira não pode, por isso, limitar-se a estimular a produção de actos comunicativos como se esses fossem simples gavetas num grande armário de significados universais, i.e. sem tornar transparentes as interligações estruturais tanto entre formas e conteúdos como entre as próprias formas. É um escândalo da didáctica recente das línguas estrangeiras o facto de ela ter simplesmente ignorado os resultados das investigações disponíveis desde os

anos setenta e de continuar a reclamar uma progressão segundo intenções comunicativas. Felizmente que o cépticismo conservador de muitos professores tem evitado o pior na prática da sala de aula.

### Uma pequena retrospectiva

Mas a história do ensino das línguas estrangeiras é repleta de viragens e considerar a abordagem comunicativa a coroação da evolução — o «fim da história», pos assim dizer — foi uma vã ilusão. De facto, o conhecimento de outras línguas — melhor dizendo: o seu domínio — faz parte da história do homem desde os tempos mais remotos; em todas as épocas houve indivíduos ou populações inteiras que, voluntariamente ou por força de circunstâncias, aprenderam ou adquiriram línguas «estrangeiras» — mais ou menos bem e mais ou menos «naturalmente», i.e. com mais ou menos conhecimentos gramaticais. Parece que na Idade Média houve menos problemas de comunicação do que na Europa da CE — embora os contactos linguísticos fôssem obviamente de outra natureza. A expansão da escolaridade introduziu o estudo sistemático de línguas, com prevalência das chamadas línguas mortas grego e latim, do que resultou o predomínio do método de tradução e de regras gramaticais, até que, no fim do século passado, o lendário senhor Berlitz reivindicou (injustamente) <sup>(3)</sup> a invenção do «método directo», em substituição do «método latino». No entanto, decorreu mais meio século até que a oralidade tivesse prevalecido sobre a escrita e o uso exclusiva da língua estrangeira na aula sobre a tradução.

Depois, foi sobretudo a segunda metade do nosso século que viu sucederem-se várias reviravoltas. Com algum atraso em relação a *Saussure*, os professores de línguas também acabaram por descobrir a «estrutura», fazendo dos seus alunos papagaios a repetir mecanicamente frases sem contexto, isolados nas suas cabines nos laboratórios de línguas com os quais as escolas ficaram cedo inundadas: nasceu o «audio-lingual», o «audio-oral» e o «audiovisual», i.e. a aquisição mecânica de *patterns* com a finalidade de criar hábitos linguísticos — tudo sob o patrocínio benevolente da linguística estruturalista e da psicologia behaviorista.

Mas esta euforia dos anos 60 esgotou-se rapidamente: 10 anos mais tarde, os ditos laboratórios ficaram desertos, e o único a lucrar foi a indústria electrónica que já tinha beneficiado, nos Estados Unidos, dos subsídios governamentais, na sequência do *Sputnik shock*, de 1956.

A contínua reprodução de formas sem sentido matou qualquer motivação e não pôde levar, obviamente, a um domínio autónomo da língua. Além disso, os mesmos teóricos da didáctica que pouco antes tinham absolutizado a «estrutura» descobriram agora, sob a orientação de um novo patrocinador, a pragmatolinguística, que as línguas servem para comu-

nicar e os professores, confundindo meta e caminho, passaram a praticar alegremente interacção social na aula de língua estrangeira. A competência comunicativa de Hymes (competência pragmática interpessoal, a estratégia discursiva e o comportamento apropriado em determinado contexto situativo, em breve, a função ilocutória e o efeito perlocutório do enunciado ofuscaram por completo a correcção gramatical deste, i.e. a competência linguística propriamente dita.

O conceito de *threshold level* da CE, em prol de um funcionamento mais oleado do mercado único, deu mais uma ajudazinha: comportar-se mal, ignorando as regras do discurso e das estruturas de dominação (quem paga manda!) é mais grave do que falar mal, desrespeitando as regras da gramática. Na verdade, este «ensino/aprendizagem» era linguisticamente mais pobre do que o audiolingual sem ser, em compensação, socialmente mais emancipatório: a única alteração introduzida foi substituir o estímulo formal do *pattern drill* pelo estímulo comunicativo da fórmula dialogacional. A reflexão gramatical, essa, continuou a grande esquecida, tanto mais que estratégias de combate ao erro de interferência — o tipo de erro mais frequente e mais «natural», como qualquer professor sabe da sua experiência prática — não conseguiram impor-se devido à resistência comercial da parte das casas editoras dos manuais de ensino que, cpm edições diversificadas de acordo com a língua de partida do aprendente, veriam os seus lucros drasticamente reduzidos. Infelizmente, esta situação mantém-se até hoje, salvo raras excepções <sup>(4)</sup>.

## Língua estrangeira — cultura estranha

Iriam os anos 90 trazer métodos mais cognitivos? Ninguém já não duvida, felizmente, que um ensino que torna mais transparente o jogo aparentemente caótico de formas e sentidos pode não só acelerar significativamente o processo de aquisição da língua, mas sobretudo ajudar a um discurso mais correcto e autónomo.

Assim, não admira que há cada vez mais vozes que advogam:

«Sintaxe tanto quanto possível — pragmática tanto quanto necessária» ou que até reclamam a reabilitação do método gramatical e de tradução <sup>(5)</sup>. Até já há reedições de manuais de ensino de grande divulgação que abandonaram a «progressão» temática ou situacional, regressando a uma «progressão gramatical rigorosíssima» <sup>(6)</sup>.

No entanto, a corrente dominante, nos congressos, seminários e revistas da especialidade, está a encenar uma «fuga para a frente» com uma nova bandeira chamada «interculturalismo»: é que descobriram agora, que qualquer bom professor de línguas estrangeiras já sabia desde sempre: que as palavras — e, por extensão, as estruturas gramaticais — de uma língua estrangeira trazem valores culturais diferentes dos da língua materna, uma vez que as culturas se ma-

terializam, por assim dizer, através das suas línguas. Toda a nossa percepção, compreensão e interpretação de factos «naturais» (que, assim, o deixam de ser!) processa-se nos «caris» da nossa língua: o «comboio» do nosso entendimento e raciocínio tem o percurso pré-estabelecido, sair desta via é-nos tão estranho que nem sequer nos lembramos visualizar essa possibilidade — na nossa psique, ela simplesmente não existe: vemos, ouvimos, sentimos e pensamos aquilo que podemos dizer e da maneira como o dizemos e os nossos conceitos são os pré-conceitos (e preconceitos) da nossa língua — uma língua «fascista», segundo Roland Barthes, porque manda dizer <sup>(7)</sup>. Já Goethe disse que «só se vê o que já se sabe», o que, no fundo, pode ser parafraseado por «só se diz o que se pode dizer» ou ainda «só se sabe o que se diz». Fernando Pessoa disse o mesmo com «a língua é a nossa pátria».

Ora, contraste cultural, realidade cortada em fatias em função da língua, ligação de conceitos diferentes a palavras diferentes, importância do conhecimento da cultura estrangeira, perspectiva hermenêutica etc. — tudo muito bem, mas a grande vítima é, mais uma vez, a gramática, as formas e estruturas diferentes para conteúdos e intenções comunicativas que, se não são idênticos, são pelo menos semelhantes e comparáveis. São estas formas estranhas (a nível fonémico, intonatório, morfológico, sintáctico e lexical) o que o aprendente necessita de perceber, identificar, diferenciar dos seus próprios hábitos linguísticos, sistematizar, activar e memorizar *antes*, ao mesmo tempo e depois de os aplicar em actos de fala, i.e. para fins pragmáticos. Praticar comunicação *sem* este trabalho de consciencialização é meter a carruagem em frente dos bois.

## Que gramática?

Mas antes de proclamar o fim da era comunicativa e o regresso da gramática, importa clarificar de que gramática estamos a falar. Há gramáticas descritivas e prescritivas e prescritivas (normativas). Há a gramática científica (do linguista) e a gramática didáctica ou pedagógica (para o aprendente da língua). Há gramáticas didácticas para a explicação da língua materna e as para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Há a gramática do Alemão para Portugueses e outra para Ingleses, Chineses ou Esquimós. Há gramáticas de produção ou codificação (perspectiva onomasiológica) que partem da área semântico-pragmática para dar ao falante/escritor as formas pelas quais estes conteúdos ou intenções comunicativas podem ser linguisticamente realizadas e há gramáticas de recepção ou descodificação (perspectiva semasiológica) que organizam a matéria segundo critérios formais para apresentar ao ouvinte/leitor os conteúdos destas formas. Finalmente, há gramáticas de consulta que organizam a matéria linearmente, diferenciadas de acordo com o modelo gramatical ou escola linguística seguidos e há outras

de organização circular ou cíclica que retomam periodicamente determinadas estruturas para as aprofundar e completar.

### Que gramática?

De facto, as gramáticas não são todas iguais: distinguem-se não só pelo volume ou grau de elaboração, como é óbvio, mas sobretudo pelo público a que se dirigem, ou seja, pelo objectivo que se propõem: há gramáticas descritivas e gramáticas prescriptivas (normativas). Há a gramática científica (do linguista) e a gramática pedagógica ou didáctica (para o aprendente da língua). Estes dividem-se, por sua vez, em gramáticas para a explicação da língua materna (para quem já possui a competência comunicativa) e as para a aprendizagem de uma língua estrangeira, logo com um objectivo completamente diferente. Há a gramática do Inglês, por exemplo, para Portugueses e outras para Suécos, Chineses ou Esquimós. Há gramáticas de produção ou de codificação (perspectiva onomasiológica) que partem da área semântico-pragmática para dar ao falante/escrivente as formas pelas quais estes conteúdos ou intenções comunicativas podem ser linguisticamente realizados e gramáticas de recepção ou descodificação/identificação (perspectiva semasiológica) — também chamadas gramáticas de compreensão — que organizam a matéria segundo critérios formais para apresentar ao ouvinte/leitor os significados e funções pragmáticas destas formas. Finalmente, há ainda gramáticas de consulta que organizam a matéria linearmente, por sua vez diferenciadas de acordo com o modelo gramatical ou escola linguística seguidos, e há outras de organização circular ou cíclica que retomam periodicamente determinadas estruturas para as aprofundar e completar cada vez mais.

Todas estas gramáticas são apresentações explícitas de um conjunto de regras e esquemas de formas e não devem ser confundidas com a gramática implícita ou imanente, por exemplo a do falante nativo que domina a sua língua materna sem necessariamente saber dizer o que é um adjectivo ou um complemento circunstancial, ou a do aprendente de uma língua estrangeira que é «tacitamente» — i.e. ao nível do pré ou inconsciente — induzida por analogia intralingual, por transferência espontânea a partir da sua língua materna ou por intuição, tendo em conta a faculdade inata do ser humano para adquirir línguas.

É evidente que, nesta última acepção do saber gramatical, este está sempre objectivamente presente, seja qual for o método de aprendizagem — cognitivo ou imitativo, gramatical ou «natural». Daí a vanidade da controvérsia subjacente à pergunta: de quanta gramática precisa o aprendente? A pergunta deve ser antes: quanta gramática necessita de ser explicitada (levada ao nível do consciente)? Ou ainda: quais as partes da gramática que são induzidas ou intuídas espontaneamente por analogia, transferência ou fa-

culdade inata? E em que ordem processa-se esta aquisição automática?

A resposta a estas perguntas depende de vários factores que iremos analisar mais à frente. Seja como for, a reflexão sobre a língua, por muito que esteja (e deve estar) integrada numa situação comunicativa ou decorrer da recepção de um texto, é indispensável para criar uma distância entre a língua e aquele que a pratica e que permite tornar a sua estrutura suficientemente transparente para desempenhar uma função de controle sobre o uso correcto desta língua — não para obliterar a liberdade criativa do discurso, mas sim para o iluminar e alimentar.

Nesta ordem de ideias, a gramática explícita, quando devidamente sistematizada de forma a constituir um conjunto «orgânico» e articulado, adquire o papel de modelo ou programa segundo o princípio *slot and filler*, uma espécie de rede ou esquema global e holístico (na acepção da psicologia *gestalt*), com inúmeras miniestruturas prototípicas que, em geração automatizada, orientam a compreensão e produção linguísticas do aprendente, do mesmo modo como outros esquemas interiorizados dirigem e facilitam todos, o nosso pensar e agir.

### A gramática didáctica

Este tipo de gramática é forçosamente uma gramática didáctica: o acento não está na representação exhaustiva de todas as estruturas da língua, mas sim na sua escolha e forma de apresentação. Trata-se de dar ao aprendente só aquilo que o ajude a se sentir mais seguro na sua competência prática e de dar-lho da maneira mais eficaz: esta tem a ver com a apreensão imediata, a memorização fácil e a aplicação espontânea da respectiva regra, «concretizada» através de exemplos curtos, realistas e semanticamente relevantes. Por outras palavras: a matéria apresentada deve, na sua forma, estar em consonância com o funcionamento do nosso cérebro e da nossa memória, que trabalha por associação de imagens de unidades linguísticas que não excedem a frase curta ou o sintagma, o «moléculo semântico», i.e. a mais pequena unidade de tradução.

Um exemplo negativo, mas infelizmente muito frequente, é a alistagem de itens por ordem alfabética. De entre todos os critérios válidos (estruturação semântica, pragmática ou temática, sistematização segundo características morfológicas ou sintácticas etc.), é o pior e só tem justificação na preguiça do seu autor. No entanto, deparamos tantas vezes com este tipo de ordenação que parece ser a norma! Seja tratar-se de proposições, seja de verbos irregulares, adverbios temporais ou outros elementos quaisquer, a ordem alfabética é a que menos ajuda à memorização.

Outra exigência à gramática didáctica (ou pedagógica) é a de não se restringir a uma única teoria gramatical mas de aproveitar os ensinamentos do maior número de modelos



gramaticais e escolas linguísticas, englobando ao mesmo tempo não só as áreas «clássicas» da morfologia e sintaxe, mas integrando a fonologia, a semântica, a pragmática, as estruturas lexicais e a própria didáctica (que fazer para melhor aprender), estimulando assim a aprendizagem autónoma fora da sala de aula. Deve igualmente socorrer-se das teorias da contrastividade ao fazer constantes referências à maneira como a língua materna do aprendente resolve determinado problema (apresentação interestructural das formas), uma vez que toda a aprendizagem de uma língua estrangeira parte inconscientemente da língua materna.

Simplificação, compressão, figuração, hierarquização, prototypicalidade, configuração geométrica — são estes os princípios ordenadores mais adequados para uma gramática pedagógica (por oposição à gramática científica!), para poder servir de mapa cognitivo, de bússola, e também de lâmpada avisadora: atenção — perigo de interferência! Só assim é que a gramática faz sentido, não para prender a consciência à forma vazia de sentido, não para dominar, mas sim para servir e apoiar o «crescimento» natural da competência linguística em conformidade com a *natural sequence* (Pit Corder), o programa genético herdado das milhões de gerações que nos precederam.

Entretanto, nunca devemos esquecer que os conhecimentos gramaticais são só um apoio de aprendizagem da língua, como umas muletas que se deitam fora quando a perna está curada, ou uma pauta de música que se torna dispensável observar depois de a peça ter sido suficientemente exercitada e os movimentos dos dedos no teclado automatizados, continuando ela no entanto presente na mente e nos dedos, embora a um nível cada vez menos consciente. Ela nunca é absolutamente indispensável (há grandes músicos que não sabem ler pautas!), do mesmo modo como qualquer pessoa é perfeitamente capaz de aprender uma língua estrangeira sem gramática. Mas «there is nothing as practical as a good theory», segundo Stephen D. Krashen; (\*) e se é verdade que a teoria sem prática é inútil, a prática sem teoria raramente é perfeita e muitas vezes perigosa.

Mas detemo-nos ainda um momento na pauta de música: enquanto apoio subliminar da *performance* musical, ela não representa orientações em linguagem discursiva mas sim do domínio pictórico. O que me traz à lembrança o conselho de uma cantora de jazz americana sobre como fixar mais facilmente a letra de uma canção: «Make a picture!». De facto, a imagem — em sentido muito lato que vai da representação pictorial propriamente dita até à tábuia, diagrama, gráfico, etc. — é o suporte ideal da memória (e os nossos sonhos provam-no); ela reúne dois factores importantíssimos para nos lembrarmos de seja o que for: o lado pictórico e a associação (a estrutura, o esquema holístico). Nós esquecemo-nos de palavras isoladas, mas lembramo-nos delas quando associadas a outras palavras, factos ou situações — e a motivações. Sigmund Freud escreveu um livro muito elucidativo (\*\*) sobre estas relações entre palavras e actos no

inconsciente e sobre como contextos situacionais ou linguísticos servem de suporte para a memorização — ou o esquecimento, o erro e o acto falhado.

Infelizmente, o espaço deste trabalho não permite discorrer sobre as muitas maneiras de explorar os mecanismos de associação. Não quero no entanto deixar de mencionar muito sinteticamente os principais:

- Associar as formas com os seus conteúdos/funções (a mais óbvia);
- Associar formas próximas (homónimos, parónimos, derivações, etc.);
- Associar conteúdos próximos (sinónimos, antónimos, hipónimos, etc.);
- Associar relações sintagmáticas (colocação, campos semânticos etc.);
- Associar relações paradigmáticas (comutação);
- Associar elementos com o seu contexto;
- Associar os quatro *skills* (imagem sonora e visual, motricidade oral e manual);

Estabelece-se assim uma rede de múltiplas ligações horizontais e verticais e a vários níveis, associando imagens a conteúdos e formas linguísticas (inclusive palavras e expressões mais complexas em Português, quando estas correspondências se impõem, seja por convergência total, seja para marcar divergências ou contrastes) que se evocam uns aos outros. As próprias emoções vividas em determinados momentos da aquisição da língua ou resultantes de determinadas situações na sala de aula (hilaridade, embaraço, curiosidade, emulação, etc.), ligam-se a elementos aprendidos nessa altura, assim como uma cor diferente do giz, uma voz disfarçada ou um gesto exagerado. A neuropsicologia tem feito grandes progressos, nestes últimos anos, para confirmar mecanismos de memorização que todos nós conhecemos da nossa vida quotidiana quando, por exemplo, nos esquecemos o que fomos buscar ao frigorífico e, regressado ao quarto, de repente nos lembramos novamente.

### Estruturas, funções e formas

O que se entende comumente por «gramática»? Tome-mos, a título de exemplo, a gramática do Alemão — língua normalmente considerada «difícil», o que, evidentemente, não acontece por acaso! Senão, vejamos: qualquer pessoa que consulta o índice de uma gramática alemã não pode deixar de reparar na espantosa frequência da palavra «declinação» ou «flexão»: declinação do artigo, do pronome, do substantivo, do adjectivo, flexões de graduação, desinências da forma plural, etc., — não admira que «a declinação» *tout court* se tornou o espantalho dos aprendentes dessa língua e faz com que muitos desistam de a aprender antes ainda de ter começado o seu estudo. Mas este medo não tem nenhuma razão de ser, pois a culpa é do autores das gramáticas (e de alguns livros de ensino) que — tomando talvez demasiado

à letra o étimo grego da palavra «gramática» — esgotam a descrição da língua na apresentação das formas dos seus elementos em vez de começar pela estrutura global da língua (da frase) e das funções semântico-sintáticas dos seus constituintes nucleares (o sujeito, classes de verbos e os seus objectos, etc.) e só no fim sistematizar e diferenciar as formas destas funções.

De facto, pode-se verificar que, nas gramáticas mais usadas, a morfologia ocupa o maior número de páginas, a começar pelas listas infindáveis das diferentes classes de conjugação dos verbos nos mais diversos tempos e modos. A sintaxe é relegada para um magríssimo capítulo no fim, a semântica é um mal necessário (uma vez que não há formas sem conteúdo) e a pragmática raramente tematizada. Ora, as formas tornam-se assim as árvores que escondem a floresta — é como se o construtor de uma casa começasse por chamar os carpinteiros, os pintores e os canalizadores antes de lançar o fundamento e erigir os muros, ou como se se ensinasse a alguém a andar de bicicleta começando por explicar o manejo do porta-bagagem ou da campainha: na primeira tentativa, o pobre aprendiz cairá no chão, tocando alegremente a campainha!

É óbvio que o «fundamento» da língua não são as formas (mais ou menos sistematizados segundo critérios formais, e muito menos ainda isoladamente), mas sim a estrutura formada pelas suas funções, relações e conexões. Nesta perspectiva, o próprio léxico — basicamente o significado lexical dos verbos, agrupados em classes semântico-sintáticas — deve fazer parte de uma gramática verdadeiramente integrada, como tem vindo a ser demonstrado pela linguística moderna da área — *sensu lato* — da semântica gerativa (teoria dos protótipos, gramática de casos, gramática dependencial, etc.), tomando o verbo lexical por centro estrutural e organizador da frase. Então, as formas já não serão o objecto primário de estudo, mas o o resultado lógico, o «produto final», por assim dizer, do jogo das funções, e a sua sistematização obedecerá a critérios semânticos (os campos «agente», «localidade», «causalidade», etc.) e só numa segunda fase a critérios formais (a ordem, as classes de palavras, as flexões, etc.)

Ora, quantas vezes não só os autores das gramáticas, mas os próprios professores de línguas procedem em sentido inverso! Voltando ao nosso exemplo do Alemão, dificilmente haverá algo de mais errado do que começar um curso com alunos adiantados com uma revisão da declinação do adjetivo — o aspecto mais irrelevante, tanto em termos comunicativos como sistémico-formais, da língua alemã. Não só o aprendiz terá grande dificuldade em apreender o jogo das formas e funções (com prioridade da última), perguntando-se «para que serve» este exercício, como verá confirmado o seu preconceito de que as declinações são «um horror» e a gramática toda uma grande chatice.

Importa aqui dizer mais uma palavra esclarecedora sobre o termo «função», a sua ambiguidade e as confusões daí

resultantes. Devemos distinguir entre as funções pragmáticas (as intenções comunicativas) da frase enquanto enunciação e acto de fala como, por exemplo, «pedido», «agradecimento», «ameaça», etc., e as funções sintático-semânticas dos constituintes da frase (os papéis dentro da língua enquanto estrutura) como «sujeito», «objecto directo», etc.; estas encaixam-se naquelas que, por sua vez, constituem o texto com a sua própria função (função pragmática textual, i.e. intenção comunicativa do seu autor). A esta macrofunção opõe-se, na outra ponta da cadeia, as funções das microformas significativas (os morfemas), por sua vez segmentáveis em fonemas com as suas funções distintivas. Considerando a frase a unidade básica da aprendizagem da língua, as funções básicas serão logicamente as partes desta, que aliam semântica (p. ex. «beneficiário») com sintaxe («objecto indirecto»), ressaltando, evidentemente, casos marginais ao «protótipo». Assim, o conceito muito útil «sujeito» compreende uma dimensão pragmática, (o «tema»), semântica (o «agente»), sintáctica (ordem, concordância) e formal-morfológica (o caso nominativo, em algumas línguas), além da função «lógica» (relação com um referente).

## O papel da gramática

Mas voltemos a outra função: a da gramática (o estudo das suas funções e formas) no âmbito do processo de aquisição da língua. Já vimos que o conhecimento das regras gramaticais (da estrutura da língua), assim como o (re)conhecimento do léxico, não devem ser confundidos com o domínio da língua (a competência linguística prática, i.e. o seu uso fluente para fins comunicativos); o que interessa ao aprendiz é saber falar, escrever, ler e compreender auditivamente, concentrando-se no conteúdo transmitido ou a transmitir, ou seja, sem ter em mente — pelo menos não conscientemente — as milhares de regras possíveis subjacentes a cada frase. É o que os ingleses chamam *focus on meaning*, por oposição a *focus on form*, que corresponderia a uma competência teórica. Em que fase e com que finalidade é que, então, a gramática explícita intervém?

Numa língua estrangeira, o aprendiz só pode, numa segunda fase, «esquecer» a regra, interiorizando-a através da automatização, se, numa primeira fase, a tiver consciencializada. Ou seja: depois de uma primeira «observação do uso da língua» (B. L. Whorf) e antes de atingir o domínio desta língua em termos de *parole* (fala, discurso), ele tem de passar pela explicitação e sistematização em termos de *langue* (modelo). Infelizmente, a desorientação, na didáctica das línguas estrangeiras, acerca do papel do ensino explícito, parece ser tão grande que o próprio *Dicionário de didáctica das línguas* <sup>(10)</sup> escreve na página 293: «Não nos encontramos em posição de responder à pergunta fundamental que é a de determinar o lugar e o papel de um ensino explícito na aprendizagem de uma língua estrangeira.»

E interroga-se mais adiante (p. 367): «[...] tende-se presentemente a regressar a uma gramática explícita. [...] O essencial está então em saber porquê, quando e como recorrer à "explicitação". Não observamos respostas claras a este respeito».

Estas respostas não me parecem, no entanto, tão difíceis: Porquê? Porque toda a aprendizagem é uma aliança da teoria com a prática. Quando? A todos os níveis e em todas as fases. Como? Explicação compreensível, regras simples, restrição a estruturas onde se prevêem erros, confrontação com estruturas análogas da língua materna. E sobretudo: tão pouco quanto possível, mas tanto quanto necessário ou oportuno; é que nem tudo ganha com uma explicitação. Ou como disse Wittgenstein: *Denk nicht, sondern schau!* (Não penses, observa!)

E quais são as áreas problemáticas que necessitam de explicitação? Aí entra o contributo valioso da Gramática Contratativa: são as áreas onde ocorrem interferências devido a semelhanças enganadoras com as estruturas da língua materna. Nas estruturas não problemáticas, este desvio é desnecessário, podendo a transferência processar-se directa e inconscientemente (método «directo»!) sem produzir erros.

Assim, podemos distinguir entre um caminho directo (a transferência positiva através da prática dos quatro *skills*, i.e. uso da língua para fins comunicativos, nas suas vertentes receptiva e produtiva, oral e escrita) e um caminho indirecto (a explicitação, consciencialização e sistematização da gramática para prevenir a transferência negativa ou «interferência»).

Daí a necessidade de elaborar compêndios de ensino baseados num estudo contrastivo e análise de erros de uma determinada comunidade linguística. Uma gramática pedagógica comum para todas as línguas maternas é um absurdo porque explica o que não precisa de ser explicado e não explica aquilo que o aprendente precisa de saber. Infelizmente, e por razões económicas óbvias (o lucro das editoras), esta é a regra...

## O novo papel do texto

Mesmo concedendo às frases por aprender o estatuto de actos de fala, estes são constituídos por determinadas formas (fonológicas, morfológicas e sintácticas), e para os aprender, é preciso estudá-las.

Quando, por exemplo, se estuda, num livro tradicional, como utilizar um telefone público («introduzir a moeda», «marcar o número», etc., no imperativo ou com verbos auxiliares de modo), estamos simultaneamente na presença de instruções práticas e de um modelo para formar milhares de outras frases com a mesma estrutura. Para a actual «abordagem comunicativa», pelo contrário trata-se unicamente de resolver tarefas de «interacção social», neste caso, a de saber telefonar de uma cabine telefónica — como se as ma-

neiras de proceder não fossem alteradas de tempos a tempos e as instruções internacionalizadas por meio de símbolos pictóricos!

Na realidade, o problema centra-se no facto de o estatuto do texto também se ter alterado radicalmente com a «viragem comunicativa»: deixou de ser o modelo de uso da língua (falada ou escrita) e ponto de partida para as fases de percepção — fónica/gráfica, apreensão do tema/situação comunicativa, compreensão do conteúdo, reprodução, identificação, análise e sistematização e fixação do seu léxico e estruturas gramaticais, manipulação destes, etc. (i.e. o *input* enquanto base do processo de aprendizagem), para passar a constituir um mero pretexto para a prática de actos comunicativos à volta do texto, de uma maneira mais ou menos anárquica, mais ou menos fundamentada nos meios linguísticos anteriormente aprendidos. Por muito que custe a acreditar, há aulas nas quais são «dados» textos sem que uma única palavra ou estrutura destes seja explicada ou activada!

Como justificação para este «medo» de «tocar» na substância material do texto, invoca-se muitas vezes o sacrilégio de «desmontar» ou «explorar» a matéria-prima de uma obra criada para ser apreciada no seu conjunto. Ora, se já é difícil sustentar este argumento no caso de um texto literário, uma vez que na própria análise literária se desmonta um texto sem que ninguém veja nisso uma profanação, ele torna-se completamente inaceitável no caso de textos ditos pragmáticos, i.e. não literários (pese embora a dificuldade de estabelecer critérios universais para tal distinção). Não é todo o texto um jogo com palavras, jogo este que pode e deve ser continuado pelo leitor? Então porquê não re-escrever o texto na aula, alterando género (tipo de texto), situação comunicativa, papéis, *registro* (nível de linguagem), *canal* (escrito/falado), tempo, *modo* (imperativo, voz passiva, possibilidade, irrealidade), aspecto, etc., ou simplesmente parafraseando expressões — e explorando campos lexicais, nominalizações/verbalizações e sinónimos/antónimos como meio de alargar o vocabulário passivo e ou activo do aluno e aumentar a sua competência de compreensão e expressão?

Assim, o texto — e falo aqui evidentemente do texto autêntico na sua infinita diversidade de géneros (carta, entrevista, artigo de jornal, poema, canção, etc.) e não do texto «fabricado» pelo autor do manual — não é só a «porta de entrada» motivador, limitando-se o diálogo professoraluno a considerações mais ou menos impressionistas, mas simultaneamente o *input* de novas estruturas e vocábulos por analisar, activar e integrar na já existente *interlanguage* do aprendente.

Mesmo (ou especialmente?) na arte, o pintor, o músico ou o poeta não cria algo de completamente novo a partir do vazio, mas reproduz, reformula e refunda o que já estava antes — independentemente da sua postura conservadora ou revolucionária. O próprio iconoclasta vive à base da tradição, opondo-se a ela, alterando-a ou contrastando a sua obra a ela. Uma célebre exposição de arte, realizada muito recentemente

te em Paris, teve por lema «Copier — créer», confirmando que se aprende repetindo o que já está feito. Por muito mais razão, a aquisição de uma língua só pode ter por base a recepção do texto, tal como o bebé que só começa a pronunciar (a imitar!) os primeiros sons e palavras depois de uma longa observação da articulação sonora da mãe.

Assim, a primeira — e mais extensa — fase de cada unidade de aprendizagem deve ser a exposição «passiva» ao uso da língua — leitura de um texto, audição de um diálogo, de uma canção, de uma história, de uma palestra, visionamento de um filme, etc. Enquanto modelo linguístico, este *input* deve ser autêntico, compreensível (atendendo ao nível de *interlanguage* do aprendente) e na sua forma adequado à intenção comunicativa realizada. Se determinadas estruturas gramaticais forem particularmente numerosas e ocorrem com especial transparência, ainda melhor. Mas a atenção não deve ser desviada do conteúdo, pelo menos no princípio: é ele que motiva porque dá a razão de ser ao texto. É uma abordagem «natural» à língua (na «vida real», ninguém lê o jornal para contar os adjectivos, por exemplo, mas sim para saber as novidades!) e cria o contexto situacional e temático em que as formas novas são compreendidas com mais facilidade: tanto o macroconteúdo (o tema, a função comunicativa do texto, etc.) como a macroforma (o género do texto, o aspecto gráfico, a sua estrutura), criam expectativas (segundo convenções e estereótipos mais ou menos universais) que depois podem ser confirmadas ou não.

Quanto maior for este contacto com a língua (em quantidade e intensidade), maior será o *intake* que em cada aprendente se verificará individualmente, depois de o *input* ter passado pelo filtro do mecanismo inato de aquisição de línguas (LAD). Assim, este procedimento não só respeita princípios pedagógicos (é mais fácil reconhecer formas do que produzi-los), como ainda toma a sério a exigência moderna de «autonomizar» o aprendente, centrando a aprendizagem nele e não no professor. Recepção — reprodução — produção: do mais fácil para o mais difícil, do mais passivo para o mais activo, do mais colectivo para o mais individual.

### A sobrevalorização da função pragmática

Todos os métodos que se sucederam nos últimos tempos seguiram, em maior ou menor grau, o modelo gramatical sugerido pela escola linguística em voga. O exemplo mais flagrante é talvez o método audiolingual (valorização da língua falada, imitação de um modelo, *pattern drill*, laboratórios de língua, tabu de tradução ou uso de língua materna, etc.), decorrente e decalcado do estruturalismo taxonómico americano pós-bloomfieldiano, em aliança com a psicologia behaviorista de Skinner (teoria do estímulo-resposta). Se este método, embora pouco motivador, tinha certos méritos enquanto método muito directo e em termos de sistematização das formas e automatização de estruturas, a abordagem co-

municativa, seguindo as teorias da sócio e pragmalinguística, embora talvez mais motivador na sala de aula, foi um passo atrás em termos de edificação metódica de uma competência linguística bem organizada ao sobrevalorizar a dimensão texto e situação comunicativa global (quem fala? A quem? Com que fim? Como? Onde? etc.). Como no método tradicional, a língua não era um fim em si mas o meio para um fim diverso: antigamente, a literatura, hoje, a necessidade de se fazer entender numa Europa unida. Em comparação com o método audiolingual, não faz mais do que substituir, nos exercícios, o estímulo formal (a palavra) pelo estímulo pragmático (a intenção comunicativa), e o objectivo já não era o de formar frases correctas, mas a adequação do comportamento (linguístico ou outro) à situação comunicativa.

Ora, a transferência indiferenciada de teorias linguísticas para os compêndios de ensino e para a prática na aula resulta facilmente em dogmatismos sectários e pouco realistas, às vezes impostos aos professores em autênticos regimes de terror (a «proibição» da língua materna, para só mencionar um dos exemplos mais perversos). A moda comunicativa não fez excepção, com a «proibição», por exemplo, na sua variante mais extremista, de corrigir erros na performance oral do aluno: ao sobrevalorizar os aspectos pragmáticos da língua e exigindo a sensibilização a rituais socioculturais, esqueceu-se de que não é a categorização em actos de fala — universais tal como outras estruturas profundas (Chomsky) — que o aprendente necessita de adquirir ou aprender, mas sim as funções e formas da estrutura de superfície, pois é esta que difere da sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras antes aprendidas. Ninguém frequenta um curso de línguas para descobrir que a palavra «yes», por exemplo, tem significados diversos e até opostos — conforme ela for gritada entusiasticamente ou, pelo contrário, acompanhada por uma careta contrariada (é o bem conhecido uso que se diz dos diplomatas ou das mulheres em que um «oui» pode significar «non»!). E que o enunciado «I'm cold» pode, consoante a situação em que for emitido, tanto significar a expressão subjectiva da sensação de frio (função emotiva) como o pedido de fechar a janela, e muito mais, é facilmente intuído a partir dos hábitos da língua materna, onde existem, *grasso modo*, os mesmos mecanismos de relação frase/acto de fala, i.e. as mesmas diferenças entre o significado directo e a intenção comunicativa implícita, entre o «dizer», e o «significar» e o «agir».

Na verdade, «a criança ou o adulto sabe realizar toda a gama de actos ilocutórios sem conhecer as distinções teóricas de Austin» (Margarida Vieira Mendes, in *Diário de Notícias*, 15-1-89). Por outro lado, a cada intenção comunicativa correspondem inúmeras realizações linguísticas; e como são as estruturas destas que precisam de ser sistematizadas, os autores de manuais já começam a resignar-se ao facto de não poderem prescindir de uma progressão gramatical sistemática — enquanto não houver provas e dados mais exactos sobre a «*natural sequence*» (Pit Corder), a ordem natural ou

aquisição de uma língua segundo um programa inato. Mas «a elaboração consequente de uma gramática exclusivamente segundo princípios comunicativos [...] é irrealizável» (G. Nickel).

A comunicação na aula de língua estrangeira é quase sempre simulada, e o aluno é bem consciente disso — fingir o contrário é um insulto à sua inteligência. Critica-se, por exemplo, que o professor faz, na fase de iniciação, perguntas do tipo «Was ist das?», indicando gestualmente a mesa, um lápis, etc., para verificar a memorização do nome de diversos objectos. Esta crítica alega que o aluno já sabe o que é uma mesa, um lápis, etc. Claro que sabe, e não é tão ignorante para pensar que o professor pensa que não sabe! Sabe perfeitamente que está ali para conhecer, fixar e praticar a pronúncia e o emprego sintacticamente correcto do «nome», na língua estrangeira, de realidades que conhece da sua experiência de vida, associados a «nomes» da sua língua materna. E este simulacro de diálogo é uma maneira prática de o fazer, empregando as novas palavras em contextos linguísticos naturais, embora não totalmente «autênticos», e consciente de que vai, na próxima oportunidade simulada, ou até numa situação real, reempregar esta estrutura frásica num contexto diferente. A aula é isso: uma preparação para a realidade, e não a própria realidade.

Também não me parece muito realista introduzir variantes geográficas, etárias, socioculturais, etc., nos primeiros anos de aprendizagem, i.e. enquanto o nível médio (a linguagem *standard*) não esteja ainda suficientemente fixado. A experiência mostra que o aluno, nesta fase, ainda não é capaz de distinguir a norma do desvio.

## As modas intelectuais

Um exemplo mais recente destes erros (colagem excessiva à pragmatolinguística) e lacunas (não distinção dos níveis da gramática explícita e implícita) pode ser observado nos manuais e emissões televisivas da Universidade Aberta, destinados à formação de professores do Ensino Secundário. No volume *Didáctica das línguas estrangeiras* (<sup>1</sup>), por exemplo, pude verificar um excesso irritante, repetitivo e inútil da perspectiva comunicativa, que se torna particularmente penoso na escolha dos excertos de textos publicados pelo Conselho da Europa, de uma orientação unilateralmente utilitarista (o conhecido *Threshold level*, i.e. a competência funcional mínima de comunicação, valorizando a instrumentalidade profissional da língua), e que faz lembrar aquilo que K. Popper disse recentemente, numa entrevista, sobre modas intelectuais: «quem não acompanha a moda dominante fica fora do circuito daqueles que são tomados a sério [...] e deixará de receber dinheiro».

Chega-se ao extremo, num destes textos (pp. 197-199), de sugerir estratégias para compensar lacunas linguísticas, no intuito de ajudar o aluno a ter mais confiança nas suas ca-

pacidades de comunicação, mesmo com recursos limitados; por outras palavras: encoraja-se o aluno a falar sem ter os meios necessários para isso. Entre as «estratégias» citadas encontram-se, por exemplo, as de inventar palavras, mutilar palavras, traduzir à letra (!), usar palavras ou estruturas da língua materna à mistura (!) ou simplesmente comunicar com gestos — tudo isso em fidelidade ao princípio de que o objectivo supremo é a competência comunicativa, e não o domínio da língua. Cito: «[...] although it may often result in words which do not actually exist in the target language it will just as often lead to understanding [...]» ou seja: mesmo que o produto não tenha nada a ver com a língua por aprender, desde que se perceba, está tudo OK. ...

A falta de rigor e seriedade do método comunicativo — na sua versão menos tolerante — não podia ser confessada com mais candura: Levar a tais extremos uma doutrina que — como todas as teorias — tem a sua validade e traduzir os seus princípios com tanta rigidez à prática da aula, em vez de aproveitar os seus aspectos positivos e tentar conciliá-los com outros métodos e modelos, fez com que se tivessem perdido 10 a 20 anos de progresso na didáctica das línguas estrangeiras. Isso porque é inegável que a viragem comunicativa apresentou avanços significativos em relação a um método audiolingual demasiado formalista: a valorização do texto autêntico na máxima diversidade de géneros (incluído a reintrodução do texto literário), o fomento da compreensão de leitura, o abandono de certos processos menos realistas, em termos de uso da língua (laboratório de língua, excesso de exercícios estruturais) e a maior independência do aprendente quanto à progressão da sua competência intermédia individual (*interlanguage*), assim como um maior esforço para levar o aluno a continuar a sua aquisição da língua fora da sala de aula, dando-lhe a orientação mais adequada e estímulos comunicativos mais apropriados.

## A consciência da forma

Ao mesmo tempo, a distinção fundamental entre o nível inconsciente e consciente é reduzida, neste compêndio pesado no formato da lista telefónica de Lisboa, a uma mera menção da diferença, entre «saber a língua» e «saber sobre a língua» (uma tradução excepcionalmente inábil do inglês «to know about the language»). Ora, a reflexão sobre a afirmação «People everywhere believe that foreigners speak too fast», transcrita na página 235, podia ter levado à descoberta que isso é assim porque o grau de consciência das formas linguísticas no falante nativo é praticamente nulo (pelo menos na fala) e que, na compreensão auditiva, o ouvinte não nativo não tem o tempo suficiente para operar aquele *switch* do nível inconsciente (automatizado) da descodificação para o nível consciente, e vice-versa. Há, por isso, autores que distinguem entre «aquisição» e «aprendizagem» de uma língua.

Quanto a questões de análise de erros, o respectivo artigo, demasiado sumário para um assunto tão importante, inclui num mesmo contexto interferência/contrastividade e *interlanguage*, o que é pouco feliz, no mínimo, dado que o segundo é justamente uma tentativa (aliás não muito conclusiva, ao meu ver) de refutação do primeiro.

Também é falsa a afirmação, na página 255, de que «existem erros que a análise contrastiva não explica, concretamente, os decorrentes de determinadas condições psicológicas [emoções fortes, por exemplo] e outras». A distinção entre os dois níveis prova exactamente o contrário: é precisamente por, durante emoções fortes, o grau de consciência das formas linguísticas descer ao nível mais baixo que, nesse estado psíquico, a interferência ocorre sem entrave.

«A linguística é uma ciência, o ensino é uma arte», disse M. A. K. Halliday; decididamente que esta visão não se coaduna com o estatuto, tão apregoado hoje, do professor não directivo pós-68 (pós-74?), que dilui o seu papel, apaga a sua vocação de «actor» e faz dele um simples «moderador», um gestor impessoal sem rosto. Levar a autonomia do aluno ao extremo de deixá-lo decidir sobre programas, métodos e organização da aula é uma perversão da ideia pedagógica: o professor ensina sempre, mesmo quando ensina os alunos como aprender autonomamente (fora da sala de aula) —

não enquanto «pai» representante da autoridade, mas enquanto «mãe que deseja o desejo do filho» (Roland Barthes), num «l'art colectivo» permanente.

### Notas

- (1) in *Science et Vie*, reproduzido no *Expresso*, 20-2-1993.
- (2) cf. Richard Hinkel, «Competência comunicativa na língua estrangeira», in *Diário de Notícias*, suplemento CULTURA, 16-6-1991, pp. 12-13.
- (3) De facto, o primeiro «reformador» foi um alemão de nome Vietor com a sua obra famosa *Der Sprachunterricht muß umkehren* (1882).
- (4) Cf. *Gramática da língua alemã contemporânea*, Munique, 1980, que é a reelaboração da gramática *Deutsch 2000* para aprendentes da língua materna portuguesa, por Richard Hinkel e Vera San Payo de Lemos.
- (5) cf. Wolfgang Hieber, «Grammatikfenster und Gedächtnisbilder», in *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, 1/1993.
- (6) Heiko Bock, co-autor do manual *Themen neu*, numa palestra no Goethe Institut, no dia 21-3-1992.
- (7) In Roland Barthes, *Leçon*, Paris (Seuil), 1979.
- (8) Stephen D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice Hall International (UK), 1987.
- (9) Sigmund Freud, *Psicopatologia da vida quotidiana* (escrito em 1901).
- (10) R. Galisson e D. Coste, *Dicionário de didáctica das línguas*, Coimbra (Almedina), 1983.
- (11) *Didáctica das línguas estrangeiras*, Lisboa (Universidade Aberta), 1989.

inquietante

# uma página certa



## da educação...

# a página

nas bancas na 2ª quinta feira de cada mês

▲ ISTO É • PORTO



## A PRAGMÁTICA CONVERSACIONAL \*

**Ana Maria da Silva Sebastião**

Professora efectiva do 8.º Grupo A, da Escola Secundária de Pombal

### Introdução

Remonta a tempos imemoriais o interesse que o Homem sente pelo fenómeno da linguagem e da língua. Talvez haja uma certa acomodação, isso sim, de quando em vez, porque a sociedade assim o impõe, devido a interesses de várias ordens — política, económica, social e ética, que muitas vezes coloca em primeiro lugar, relativamente ao objecto e aos objectivos que dominam uma língua, uma linguagem.

Na opinião de todos os que se debruçam sobre os fins mediáticos da língua, e até na opinião do falante comum, a língua tem papel crucial na construção do sujeito enquanto ser comunicante. É

através da linguagem individual que o sujeito se projecta na sociedade, porque a língua é elemento de interacção social. Independentemente de postulados ou opiniões como as de Chomsky, que refere que saber uma língua é «dominar um conjunto de regras e princípios que determinam um conjunto infinito e discreto de frases», todos concordamos que a língua que falamos, a língua através da qual somos, agimos e pensamos, é uma faculdade que cada vez mais reconhecemos ser o espaço que nos permite a personalização de sentimentos e emoções, experiências de vida e o conhecimento de nós próprios e dos outros.

Partindo do princípio de que o desafio de falar de língua e de linguagem é perspectivar, redimensionar a própria linguagem, conferir-lhe um certo poder libertário, pois ao ser tocada — dita, escrita, interpretada — é já diferente e

nos faz sentir que somos pólos irradiadores de significação, decidi apresentar, como o título anuncia, uma apreciação/síntese de duas das sessões por mim assistidas durante o curso que culmina com este trabalho. Este é também fruto de um estudo realizado no decurso da minha experiência pedagógica e científica como professora de Língua Portuguesa, no ensino secundário.

Obviamente que não se pretende no âmbito de um trabalho deste teor, um descortinar de todos os aspectos, pistas e ou universos temáticos possíveis que eventualmente o fenómeno da linguagem abarca, pelo que este trabalho se apresentará sujeito a observações e induzirá até em especulações que consideramos salutares para a sua reflexão. Não obstante essas limitações incontestáveis, procuraremos levantar (leia-se reflectir) questões assaz pertinentes numa reflexão deste tipo, além da apreciação de algumas questões subjacentes a todo o fenómeno da Pragmática Conversacional.

### A pragmática conversacional

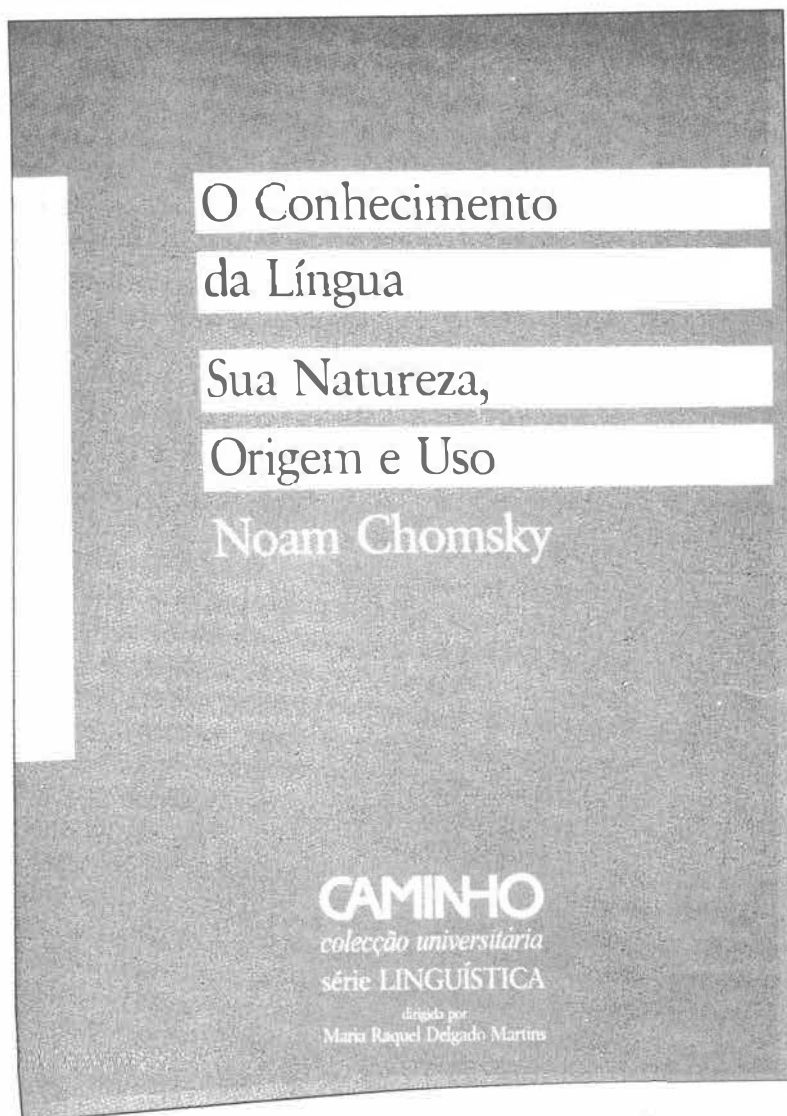
#### Falar

Todos sabemos que o uso funcional da língua, tendo em conta o contexto, se tem vindo a acentuar — são as práticas da língua. De igual modo se tem dado relevo à produção de textos, pois estes são o resultado de um acto comunicativo. Usar, pois, a língua é produzir textos. É até visível nos novos programas uma certa preocupação com a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, a partir das práticas da escrita e da fala. A língua não é um conteúdo disciplinar a ser observado fora da prática. É por isso mesmo que nos interessam determinados factos ou fenómenos linguísticos relativos aos utentes da língua.

Propôr que pensamento e linguagem são indissociáveis, sendo a linguagem matéria do próprio pensamento e concluindo que pensar mais não é do que manipular a linguagem, não é de todo em todo inusitado, porquanto a linguagem é

\* Trabalho realizado no âmbito do Curso «Língua Portuguesa — A Pragmática Linguística e os Novos Programas de Português», do Programa FUFOCO.

CAMINHO



Preço: 3.497\$00

Como acontece com outras obras de Chomsky, este livro não apresenta apenas resultados da sua investigação em Linguística: reflecte também as suas preocupações de índole filosófica, epistemológica e política. Por esta razão, *O Conhecimento da Língua* é o retrato de um homem: do investigador e professor que interroga permanentemente a sua prática científica, na busca dos fundamentos da mesma, que procura integrá-la em correntes mais gerais do pensamento científico, que ensaia e alarga os limites herdados da disciplina em que trabalha, revolucionando o campo e «contagando» tão eficazmente a comunidade científica que, em dez anos de pesquisa e magistério, faz do programa de investigação gene-

rativista, o paradigma dominante em Linguística; do cidadão que, atento aos problemas e desafios da sociedade em que vive e do planeta a que pertence, sempre fez ouvir a sua voz contra a hipocrisia e os abusos do poder, a favor do direito dos homens e dos povos a viver em paz e a assumir na íntegra a dignidade de seres humanos.

Mas *O Conhecimento da Língua* assume uma dimensão única no conjunto da produção bibliográfica de Chomsky: é o livro em que ele faz o balanço de trinta anos de investigação. É a sua leitura de três décadas de pesquisa, durante as quais raramente perdeu o estatuto de pioneiro, de estimulador da investigação de outros, de aglutinador do campo.

um fenómeno institucional e inter-subjectivo. Como fenómeno dessa natureza, falar implica a existência de normas para o seu uso, falar é seguir regras e o jogo da linguagem como actividade regulada e pluralizada que é, só pode ser cabalmente compreendido como parte de um complexo de formas de actividades humanas. Delimitar o significado de uma expressão implica observar os jogos de palavras, a situação em que ocorre, conhecer as regras para o seu uso. Assim, uma questão se coloca: como é que o sujeito falante se inscreve no seu próprio discurso? E como é que as coordenadas espaço-temporais de enunciação se inscrevem nos discursos dos falantes? Quando alguém fala, está a realizar determinado acto, uma ordem, um pedido, uma informação.

Falar não é só usar um sistema de signos que representam o mundo, mas é também agir. Como comunicar pressupõe o conhecimento das estruturas linguísticas e da adequação dos termos a usar no contexto situacional de cada intercomunicação, pensamos que interiorizar as regras de gramática é indispensável para o acto comunicativo, assim como a adaptação às situações concretas de comunicação. Por outro lado, para que se estabeleça comunicação, tem de haver dupla intencionalidade no acto comunicativo. O emissor toma a iniciativa de transmitir determinados conteúdos cognitivos, procurando o receptor compreender, dar atenção às impressões acústicas que vai recebendo.

A partir da década de 60, surgem novos estudos sobre a linguagem. O texto, por exemplo, é uma forma específica da existência da linguagem. As palavras e as frases que utilizamos constituem textos; nós falamos, então, através de textos. Um texto é a unidade discursiva verbal, mais ou menos extensa, coesa, coerente e situacionalmente relevante, adequada à situação concreta de comunicação. Ora, esses textos podem ser objectivos ou podem ser subjectivos, consoante a intenção do locutor.

Se a linguagem, com diz Benveniste, se «presta a transmitir o que lhe confiamos, uma ordem, uma pergunta, um

anúncio, e provoca no interlocutor um comportamento adequado a cada situação», então, poderemos concluir sem reservas que a linguagem ao ser utilizada pelo falante está imbuída de certa subjectividade. Será o caso das inferências que estamos constantemente a produzir quando utilizamos linguagem natural. Esta pressupõe sempre um trabalho de inferência. Se eu disser, a meio de uma conversa com o meu interlocutor, um provérbio ou uma máxima, pretendo que ele deduza algo, que faça as suas inferências, que ele interprete. Estas inferências ou implicaturas conversacionais, são traços que servem para normalizar o funcionamento dessa máxima ou do provérbio, o que fará com que a interpretação cabal de um enunciado não resulte unicamente da competência linguística do falante. Quer isto dizer que em muitos enunciados se procede à construção de inferências a partir dos discursos. É que elas são informações comunicadas em contextos interaccionais, não bastando, no processo comunicativo, a existência de um modelo que possa apenas codificar e decodificar mensagens. Para que o receptor compreenda aquilo que o emissor pretende dizer, é necessário que, num processo de interacção de qualquer transmissão verbal, cada locutor faça com que a sua intervenção contenha a informação perfeita, sem mais nem menos informação do que a necessária. Por isso, a noção de intenção é fulcral, ou seja, a intencionalidade significativa, porquanto permite que no acto comunicativo haja uma distinção básica entre o significado da frase, o seu conteúdo semântico e aquilo que se pretende dizer. Isto tem que ver com o valor comunicativo do enunciado, sendo o exemplo mais flagrante a ironia.

É Grice quem vai construir um modelo para tentar colmatar o fosso que separa aquilo que o falante disse daquilo que quis dizer. Como se reconhece a intenção do falante? É uma constante dos conteúdos implícitos e dá origem, por vezes, a *qui pro quos*. A própria poesia e a interacção verbal também otrecem esse tipo de dúvida. Como captar a dimensão implícita da significação?

Grice acha que há um conjunto de leis que presidem à interacção verbal, um código deontológico da actividade discursiva que é entendida como actividade racional. Como primeiro princípio ele propõe que quando se inicia uma comunicação parte-se do princípio de que os locutores estão interessados em cooperar — princípio da cooperação, ou seja, a nossa contribuição discursiva deve surgir no momento oportuno e deve adequar-se ao objectivo comunicativo da conversa que está a processar-se. Adianta ainda, a este propósito, as máximas conversacionais da: a) qualidade — não se deve dizer aquilo que se crê ser falso nem dizer coisas que careçam de evidência ou de provas; da b) quantidade — a intervenção discursiva de qualquer locutor deverá ser adequadamente informativa, isto é, não contenha nem mais nem menos informação do que a estritamente necessária; da c) relevância — deve-se ser pertinente, devendo a contribuição de cada locutor vir a propósito; e d) a maneira — como se deve expor o enunciado — com clareza, brevidade e ordenação, evitando assim ambiguidades. É a partir destas leis que Grice vai explorar o desencadeamento das inferências que nos permitem passar das mesmas para os significados implícitos que o locutor visa comunicar ao seu interlocutor.

Evidentemente que se não observarmos estas máximas, teremos casos de inferências que vão forçar o interlocutor a reconstruir as informações implícitas que garantam o acesso à informação verdadeira e que garantam a comunicação cooperante. Temos assim que produzir um cálculo interpretativo que possa levar à interpretação do enunciado.

Assim, a linguagem é cada vez mais aquilo que se infere do que aquilo que se diz, embora haja inferências que são intencionalmente ditas.

## Conclusão

Por tudo o que fica dito, penso que se pode subentender que a linguagem tem um papel fundamental na manutenção e

criação do mundo. Este é consistente, não se alterando profundamente, de um dia para o outro, o que concorre para a validade do tipo de conhecimento que se pretende para o locutor utilizar no acto comunicativo. Mas, para manter efectivo o circuito comunicativo, não devemos duvidar dos outros, para não traírmolos, por exemplo, o princípio da confiança.

Utilizamos a linguagem verbal para comunicar, mas também para criar laços com os outros, no âmbito das actividades de cooperação.

Por outro lado, além do domínio da gramática e das regras (estas vão sendo apreendidas ao longo da socialização do indivíduo) que é necessário cumprir para utilizar a língua, temos de ter em conta a própria postura do corpo e todo o arsenal de linguagem gestual que temos à nossa disposição. Sem esquecer que é primordial o facto de o discurso ser adaptável e modificável, tendo em vista o interlocutor, o outro com quem falamos. Na situação de intercomunicação surge a tal dupla intencionalidade só pelo facto de termos em consideração o outro. É que a tentativa de adaptarmos a nossa competência linguística, paralinguística e enciclopédica à do outro é já uma aproximação à sua competência conversacional, muito embora a comunicação se cumpra, independentemente dos seus (do outro) valores culturais, éticos, sociais ou outros.

Conforme foi dito atrás, há muitas formas directas ou menos directas de inscrição da subjectividade no discurso. A própria estruturação dos discursos (ou dos textos) implica sempre uma selecção e organização hierárquica das informações. Pegando, por exemplo, em vários

jornais, e lendo a mesma notícia, concluiremos que, neles todos, não há textos iguais sobre um mesmo acontecimento. Há sempre a presença de um eu que enuncia o texto (discurso). Gostaria de terminar o meu trabalho referindo que concordo com Searle quando diz que uma teoria de linguagem é uma teoria da acção, porquanto falar uma língua é adoptar uma forma de comportamento, e isto é agir. Além disso, tudo o que queremos dizer, pode ser dito, desde que o saibamos exprimir por palavras através da linguagem. Essas palavras são pensadas, ditas, faladas e escritas consoante o acto de comunicação também o seja.

Em minha opinião, este curso foi muitíssimo profícuo, na medida em que nos facultou toda uma reflexão e todo um aprendizado mais aprofundado sobre as questões da língua e da linguagem. Esta é que permite ao Homem Ser (a letra maiúscula foi propositada). Como escreveu o filósofo Heidegger, «A Linguagem é a casa do Ser. Nesta habitação do Ser mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação». É que a linguagem é a consciência do ser, tendo, assim, transmutado o Homem desde que com ele começou a existir. Há alguém que a guarda cuidadosamente, fazendo os registos subjectivos e ou objectivos que dela se devem fazer — são os escritores, e aqueles que agem, sobretudo, pela e para a linguagem: os pensadores.

### Bibliografia

ARMENGAUD, F. (1985). — *La Pragmatique*, Paris, PUF.

AUSTIN, J. L. (1962). — *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press (trad. francesa: *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970).

BENVENISTE, E. (1966). — *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1, Paris, Gallimard, parte V (trad. portuguesa: *O homem na linguagem*, Lisboa, Arcádia, 1976).

CERVONI, J. (1987). — *L'Énonciation*, Paris, PUF.

CHAROLLES, M. (1978). — «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes», in *Langue Française*, 38, pp. 7-41.

FONSECA, F. I. e FONSECA, J. (1977). — *Pragmática linguística e ensino do português*, Coimbra, Almedina.

FONSECA, Joaquim. — *Linguística e texto/discurso (teoria, descrição e aplicação)*, Lisboa, ICALP.

GRICE, H. P. (1975). — «Logic and conversation», in Cole e Morgan (eds), *Syntax and Semantics*, 3, New York, Academic Press, pp. 41-58.

HERINGER, H. J. e LIMA, J. P. de (1987). — *Palavra puxa palavra. Comunicação e gramática dependencial*, Lisboa, ICALP.

LEVINSON, S. C. (1983). — *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

LIMA, J. P. de (org.) (1983). — *Linguagem e acção. Da filosofia analítica à linguística pragmática*, Lisboa, A páginas tantas.

MATEUS, M. H. M. et alii (1989). — *Gramática da Língua Portuguesa*, 2.ª ed., Lisboa, Ed. Caminho.

ROULET, E. (1978). — *Teorias linguísticas, gramáticas e ensino de línguas*, São Paulo, Pineira.

SEARLE, J. R. (1969). — *Speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. portuguesa: *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*, Coimbra, Almedina, 1981).

SEARLE, J. R. (1979). — *Expression and meaning*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. francesa: *Sens et expression*, Paris, Minuit, 1982).

DIJK, T. A. van. — *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse interaction and cognition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

## ESCOLA E EMPREGO

### A AVALIAÇÃO NECESSÁRIA

**José Manuel da Silveira Lopes**

Docente no Instituto Superior de Novas Profissões.  
Consultor da Coopers & Lybrand

**A**s relações entre o sistema educativo, ao nível do ensino-formação profissional (<sup>1</sup>), e o mundo do trabalho, o grau de adaptação dos processos formativos às necessidades que se vão afirmando no mercado de trabalho, apelam, sobretudo a partir de 1992, ao debate e reflexão por parte de formadores, técnicos de gestão de recursos humanos, jovens/alunos e empregadores. Assim:

- Anunciam-se ou executam-se estudos desenvolvidos sobre a procura e oferta de formação, sobretudo a nível sectorial e ou regional;
- Procede-se à avaliação (externa) do desempenho de subsistemas de ensino-formação, cuja vocação primordial reside na preparação para o ingresso na vida profissional (tanto no âmbito do sistema de emprego e formação dependente do MESS, como no do

sistema educativo confiado ao MEN);

- Continuam a ventilar-se modalidades de associação das empresas/organizações à solução de problemas «educativos», como sejam o da formação/informação de educadores ou o da concepção/aferição dos currículos escolares, numa perspectiva de partilhado socio-educativo;
- Surgem com frequência estudos, trabalhos de investigação e manifestações/debates que se inserem na perspectiva da análise das relações entre as questões do emprego, da educação e do ambiente socioeconómico;
- As análises e a preparação de medidas tendentes a debelar situações de crise (com implicação na competitividade das empresas e nos níveis de desemprego), em particular as de incidência sectorial e local, contribuem pelo seu lado para um melhor conhecimento

das dificuldades existentes ao nível da articulação entre as políticas económicas e as de recursos humanos.

Estamos, de facto, confrontados com preocupações e manifestações de origem e natureza diversa que questionam os rumos do ensino-formação profissional e tecnológico e às suas potencialidades de prover o mercado de emprego com profissionais suficientemente apetrechados para enfrentar os reajustamentos estruturais que as organizações empreendem com frequência crescente, face ao clima competitivo e às mutações nos mercados e nas tecnologias com que se confrontam.

Os esforços e as reformas postos em marcha nos últimos anos no sistema educativo, o volume de recursos canalizados para a educação e para a formação profissional e as preocupações suscitadas pela persistente rigidez da estrutura de qualificação do emprego exigem, de facto, uma renovação da capacidade de apreciação e de desenvolvimento dos sistemas em funcionamento. A modernização e o desenvolvimento, saudável, da economia exigem-no cada vez mais.

#### Tópicos para uma abordagem do problema

Abordamos a problemática do mercado de emprego na perspectiva de oferta e da procura do ensino-formação profissionalizante, centrando-nos nas questões que condicionam, do nosso ponto de vista, o sucesso dos sistemas educativos na satisfação das necessidades evidenciadas pela procura de emprego. Defendemos um modelo de abordagem em que acentuamos:

- O protagonismo da escola e da empresa/organização empregadora como instituições promotoras da (re)qualificação da oferta educativa, na medida em que os respectivos interesses e finalidades as obriguem a interações suficientemente intensas e profundas;
- A vantagem de se favorecer, por diversos meios, uma estratégia de apro-

ximação entre escolas e empresas alicerçada em agrupamentos ou *redes sectoriais e regionais* que partilhem entre si idênticas preocupações quanto aos perfis e referenciais profissionais a operacionalizar, visando a criação de sinergias e de dialécticas inovadoras orientadas para a recomposição do tecido socioeconómico;

- A importância de se obter através destas interacções maior objectividade (*leia-se. orientação para resultados*) por parte da oferta educativa, e visão estratégica e integrada das necessidades de recursos humanos/competências por parte das empresas e, consequentemente, a definição de *perfis profissionais mais ajustados à evolução previsível das organizações e das tecnologias* produtivas;
- A importância dos *projectos de avaliação do desempenho* dos sistemas de educação-emprego, na medida em que os respectivos objectivos e procedimentos se focalizem nos resultados finais, subordinando-os mais aos requisitos do mercado de emprego (da procura, portanto) do que à necessidade de caracterização qualitativa da oferta de formação<sup>(2)</sup>;
- A vantagem de se centrar estes processos de avaliação/análise dos sistemas de formação numa perspectiva de *validação da consistência (e da integração) vertical da oferta de formação*, ou seja, da convergência e complementaridade dos vários modelos e estabelecimentos co-existent (designadamente reservando ao ensino, regular ou não, a preparação do espectro largo e aos esquemas de formação profissional a adaptação à profissão e ao posto de trabalho) e de obter, como resultado, a inventariação das redundâncias, lacunas e carências de articulação entre os vários níveis e instâncias de formação;
- O interesse em conjugar a auto-avaliação, a que correntemente procedam os estabelecimentos escolares, com *avaliações externas* (a cargo de organizações independentes e equidistantes, tanto do sistema educativo, como do de emprego), em todo o caso fa-

zendo convergir nos resultados das avaliações a forma como os diversos *actores* (empregadores, alunos, famílias, responsáveis locais/sectoriais, escolas dos ciclos ou níveis seguintes) percebem a satisfação — quantitativa e qualitativa — das necessidades sociais e de emprego visadas (a obter através de «observatórios», de «surveys»? regionais, sectoriais? promovidos por entidades independentes e acreditadas);

- A inevitável e consequente *redução do poder funcional e regulador do Estado*, colocado ao mesmo nível das restantes entidades interessadas nos resultados, mas sobretudo empenhado na harmonização do investimento público, na flexibilidade/transferibilidade dos saberes e das competências e na promoção supletiva de políticas activas de formação-emprego; consequentemente também com a responsabilidade de promover auditoria e fiscalização da aplicação dos recursos públicos, da qualidade do serviço público e da conformidade técnico-administrativa dos actos dos organismos por si tutelados.

### Identificar e avaliar os resultados

Qualquer tentativa de melhorar a adaptação do sistema educativo às necessidades do mercado de trabalho passa pela identificação do que deva considerar-se como *resultados* daqueles sistemas e da forma como se intente *avaliar* esses resultados face às expectativas/exigências dos diversos actores em presença.

Portanto, há que procurar respostas para questões como:

- *Quais são os resultados finais (e correspondentes objectivos)* pelos quais devam responder os sistemas educativos?
- *Que deve entender-se por avaliação da performance ou do desempenho* daqueles sistemas?
- *Quem, e como proceder a essa avaliação*, de molde a alcançar a aquisição de novos conhecimentos sobre as me-

lhorias a empreender, a partir de uma pluralidade de pontos de vista?

### 1. Os resultados

Os resultados finais dos sistemas educativos são, basicamente:

i) Provedimento das necessidades evidenciadas pelo mercado, tanto quantitativa como qualitativamente, e (com) satisfação dos actores/clientes do sistema, quanto ao processo de inserção dos formados na vida activa (alunos, famílias, empregadores, agentes de desenvolvimento regional);

ii) Acesso a níveis ou ciclos de formação seguintes, no que respeita ao prosseguimento de estudos, satisfazendo necessidades de qualificação do tecido social e as aspirações sociais correspondentes, conduzindo, assim, o máximo de alunos ao mais alto nível das suas capacidades;

iii) Satisfação dos requisitos de flexibilidade e de mobilidade geográfica e funcional, que as sociedades abertas dos nossos dias colocam aos «produtos» educativos — diversificando a oferta de formação sem prejudicar a interaccessibilidade curricular (transferência, créditos), proporcionando formações de base tecnológica de espectros suficientemente largos para favorecer a contínua actualização dos «saberes» e dos «saber-fazer» e a adopção de comportamentos adequados do ponto de vista do desenvolvimento contínuo das organizações.

Em resumo, *medir os resultados finais dos sistemas educativos corresponde a medir a relação e ajustamento entre a oferta (de formação) e a procura (de profissionais com os perfis e qualificações exigidos pelos sistemas produtivos), não ignorando que a escola e além da satisfação próxima desta procura, deverá/poderá estimular o aparecimento de novos perfis e a requalificação de outros e tem uma flagrante influência nas opções dos alunos (abandono, ingresso na vida activa, prosseguimento de estudos...) e na concretização dos seus interesses vocacionais.*

Como referiu B. Reddin «uma especi-



ficação de resultados pode ser vista como uma declaração da razão de ser fundamental de uma organização, da finalidade da sua actividade no mercado».

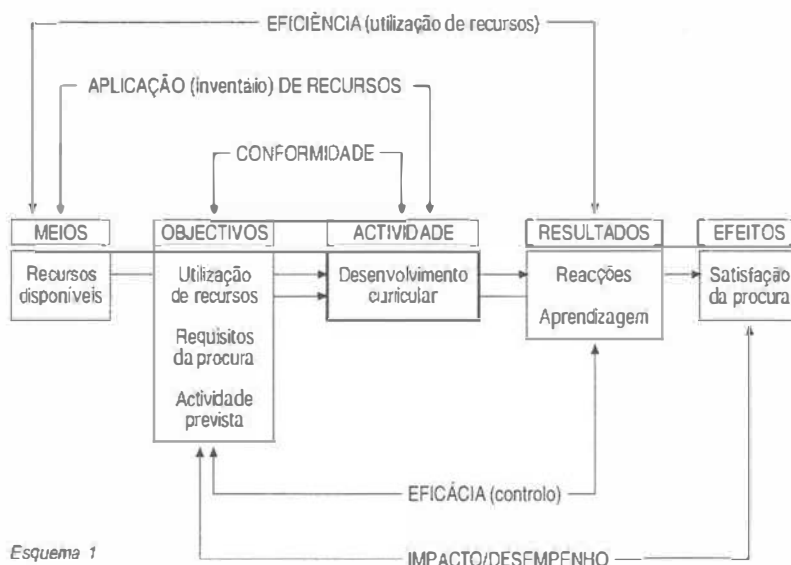
## 2. Os tipos de avaliação

A avaliação do desempenho dos sistemas de ensino-formação dedica-se, assim, do nosso ponto de vista, à análise qualitativa da relação entre a escola e a empresa/organização, como forma de assegurar o sucesso, a melhoria da qualidade pedagógica, a adaptação permanente do próprio ensino às realidades e tendências do tecido produtivo;

Por outras palavras:

- A uma avaliação «ritualista», orientada para a forma de execução, para a medição da conformidade, da actividade, dos recursos aplicados ou da eficiência, opomos — preferindo-a — A uma avaliação «finalizada», orientada para a medição dos resultados e da qualidade do «produto» vista na óptica do mercado «consumidor»/empregador;
- A uma avaliação centrada quase só na eficiência (utilização dos recursos), e na aprendizagem, contraporíamos uma avaliação mista (interna e externa) mas preponderantemente assumida e partilhada pelos diversos actores (e partners, porque não?) internos e externos, centrada no impacto do «produto» educativo.

Medir a «conformidade», a aplicação ou a utilização de recursos, ou mesmo a «eficácia», entendida esta como a relação que se possa estabelecer entre os objectivos e os resultados é, de facto, insuficiente para caracterizar o desempenho das organizações escolares, sem prejuízo da importância que deve atribuir-se à capacidade evidenciada na obtenção dos resultados da aprendizagem e na rentabilização dos recursos disponíveis. Como qualquer produto ou serviço, o seu destino final mede-se pelo grau de absorção pelo mercado respectivo e pelo tratamento dispensado aos «clientes».



Esquema 1

O esquema 1 permite compreender melhor os tipos de avaliação susceptíveis de ser desenvolvidos e o seu alcance e amplitude.

Estudo recente do GEP [v. bibliografia (9)], contém uma lista de indicadores que as escolas poderão utilizar para auto-avaliação de «conformidade», «aplicação de recursos», «eficiência» e «eficácia».

Medir o impacto é validar a formação (\*), sobretudo através da confrontação e da medição do «gap» entre as necessidades de formação diagnosticadas (objectivos ou «procura») e os efeitos obtidos com a resposta dada a essas necessidades — qualitativas (aptidões, conhecimentos, comportamentos) e quantitativas (número de postos de trabalho).

Como veremos, avaliar o desempenho dos sistemas de ensino-formação profissional é, também, quanto a nós, analisar a forma como a pluralidade de actores reconhece/converge na constatação/concretização da satisfação da procura (de recursos humanos) pela oferta (de formação).

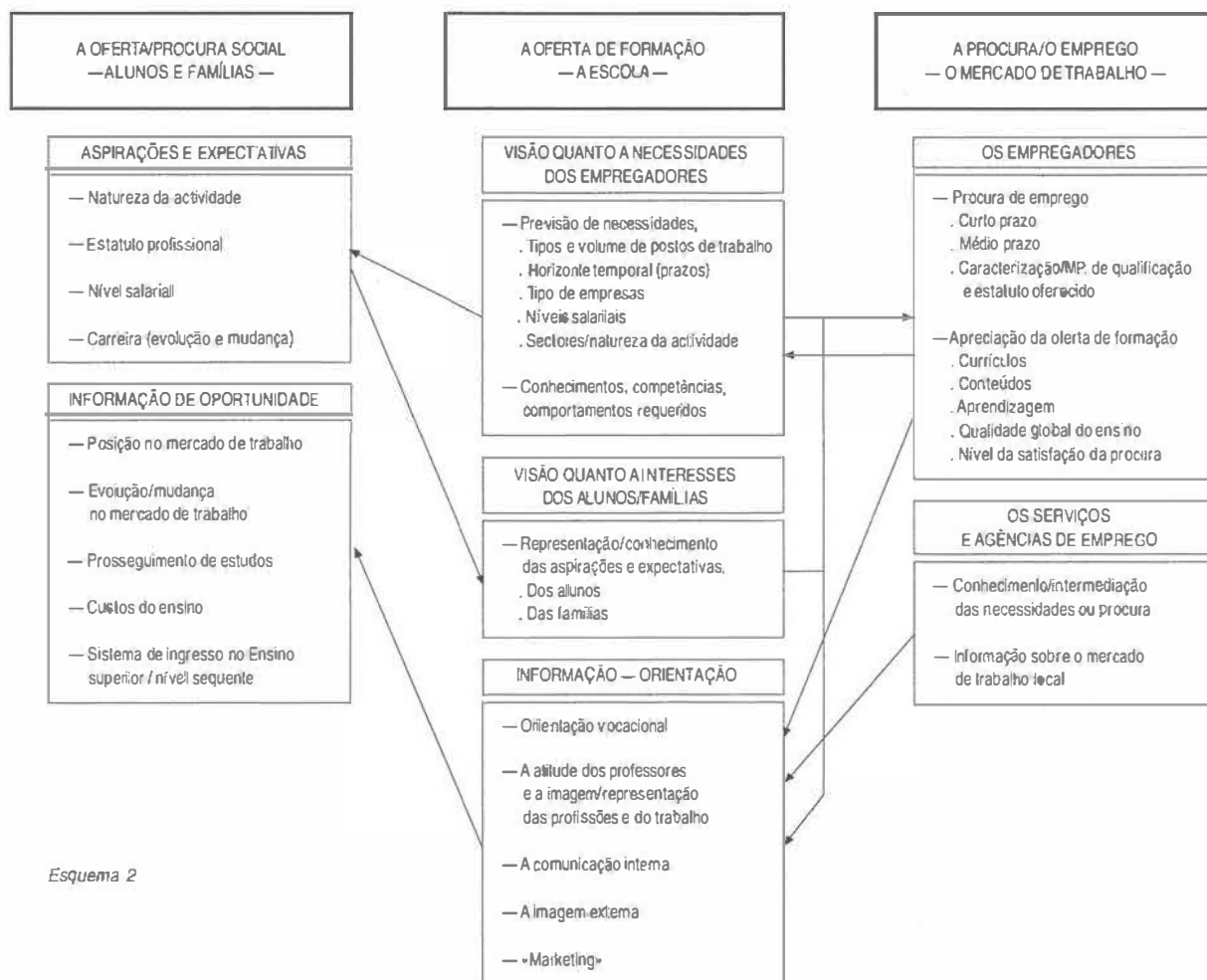
## 3. O papel das escolas

No centro de todo o processo formativo está, obviamente, a escola (entendida como o estabelecimento ou o conjunto de estabelecimentos de ensino que concretiza a «oferta» de formação). Tendo em vista as finalidades da avaliação

dos sistemas de ensino-formação que enunciámos, a escola não é só um centro de competência pedagógica, mas é também quem mediatiza o conhecimento das características da procura/mercado de trabalho e dos interesses/aspirações da população escolar (e das famílias em que esta população se insere) e utiliza esse conhecimento para ajustar e validar, sistematicamente, a sua oferta de formação, ou seja, o conjunto de currículos, métodos de comunicação e avaliação de conhecimentos que coloca à disposição da comunidade. A montante tem os alunos, as famílias, com os seus interesses e motivações, e a juzante o mercado de trabalho e os ciclos e níveis de formação seguintes, com os seus requisitos, o esquema 2 descreve o sistema de relações que suporta esta concepção do modelo de avaliação preconizado.

Deste ponto de vista, a visão dos interesses em presença, a satisfazer pelo sistema educativo, é que a escola constrói, a partir da sua implantação na comunidade social, local, e no contexto económico envolvente. Cremos ser esta a melhor e, porventura, a única forma de garantir uma efectiva aferição/validação dos esforços educativos e de rentabilização dos recursos envolvidos.

Consequentemente, a escola (como estabelecimento ou conjunto de estabelecimentos que concretiza os conteúdos formativos numa dada região) está tam-



Esquema 2

bém no eixo, no centro, dos processos de avaliação dos sistemas de ensino-formação.

Se, como temos vindo a defender, é a procura de recursos com certas competências que «regula» as orientações e objectivos dos sistemas de ensino-formação-profissional, então as estratégias de avaliação devem privilegiar uma «visão» vertical do sistema educativo estruturada a partir da identificação das necessidades regionais e sectoriais. Parece, por isso, preferível e mais rentável, partir de sectores e regiões-problema para definir o âmbito e os objectivos dos processos de avaliação.

Como consequência, as estratégias de avaliação teriam como ponto de partida:

a) Cada estabelecimento de ensino, quando a sua dimensão e posição hegemónica em relação a uma dada área de actividade/formação justifique uma abordagem própria e autónoma (é cer-

tamente o caso do IST relativamente à formação de licenciados em engenharia, ao menos nas regiões Centro-Sul do País);

b) Conjuntos de estabelecimentos cuja oferta se distribua por vários ciclos e níveis (e eventualmente regiões) e preenche uma determinada área de actividade ou tecnológica (por exemplo, a formação de técnicos agrícolas dos diversos níveis, numa dada região do País, ou a oferta de formação em tecnologias de informação aplicadas à produção industrial, em alguns ou todos os sectores e regiões).

### Um modelo para a avaliação do desempenho das escolas/Sistemas de ensino profissional

Em qualquer dos casos seria sempre a escola, de entre os diversos actores inte-

ressados, a protagonizar e a liderar o processo de avaliação. Este processo, esquematicamente descrito no diagrama seguinte, compreenderia, quanto a nós, dois momentos:

- O *momento A*, coincidindo com o período próximo do final do último ano lectivo de cada ciclo/nível, deve dar origem à caracterização das intenções, expectativas e estratégias dos alunos e famílias e à sua conjugação em termos de análise, com os indicadores de funcionamento e de resultados da aprendizagem sistematicamente elaborados por cada estabelecimento escolar;
- O *momento B*, corresponde ao acompanhamento posterior dos alunos formados, quer na sua inserção na vida profissional, quer nos ciclos/níveis seguintes de ensino quando tenham prosseguido estudos, em momentos variáveis/variados, mas nunca antes de 10/12 meses após o termo do ciclo/nível a que se reportou o momento A;

culminando com a conjugação final dos resultados dos dois momentos. Esta avaliação que denominamos de «AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS», permite analisar a oferta de formação nos diversos elementos que essencialmente a caracterizam e distinguem: objectivos, programas, cursos, recursos, funcionamento/organização pedagógica, imagem externa, orientação/informação vocacional. A avaliação deve ser claramente conclusiva quanto à validade da «oferta» e quanto à identificação dos aspectos que a respectiva «clientela/mercado» considera de rever, e até eventualmente quanto à inutilidade da sua persistência.

O momento B agrega um conjunto de procedimentos que, sobretudo, garantem a recolha da informação de retorno, o *feed back*, indispensável à tomada de consciência pela escola (e naturalmente pelas entidades que administram os recursos públicos colocados à sua disposição) do valor social da sua presença na região/sector económico de actividade e das correcções a introduzir na sua actualização. Trata-se de aspecto essencial de todo o processo do ensino profissional, pois dele deve decorrer a geração da confiança e de projectos de parceria que envol-

vam e associem solidariamente agentes educativos e agentes económicos.

Este processo de avaliação deverá dispor de um arsenal de instrumentos de trabalho diversificado para poder ajustar-se às realidades caracterizadoras dos diferentes sistemas e tipos de estabelecimento que povoam a oferta em termos de ensino-formação profissional. Não deverá, contudo, abandonar-se a vantagem de se dispor de um referencial metodológico comum que permita estabelecer comparações e suportar decisões. Haverá que garantir a disponibilidade permanente de certo tipo de dados, o que implica a estandardização e aplicação sistemática de alguns instrumentos de notação (como, por exemplo, os indicadores de funcionamento e de resultados da avaliação da aprendizagem em cada estabelecimento; resultados alcançados através de «observatórios de entrada na vida activa»).

Em qualquer caso, a responsabilidade pela aplicação e primeiro tratamento aos dados caberia sempre dos estabelecimentos escolares (cuidando-se de criar entretanto um sistema de informação e reporte que, sobretudo, contribua para eliminar burocracias desnecessárias e para delimitar o papel das escolas face

aos organismos (políticos) centrais de natureza e âmbito funcional.

Estes instrumentos de notação deverão permitir uma comparação diacrónica dos resultados progressivamente alcançados face aos resultados finais. É o caso, por exemplo, da apreciação dos empregadores quanto à adequação da formação aos perfis profissionais disponíveis/requeridos, comparada com o «estudo de mercado» que deu lugar à fixação dos contornos do projecto formativo, e também da comparação e correlação a estabelecer entre os resultados da aprendizagem e a apreciação do desempenho profissional.

Se é indispensável assegurar que as instituições objecto da avaliação participam (e compartilham até certo ponto) do processo de avaliação, sobretudo através da aplicação de procedimentos e instrumentos de auto-avaliação permanente, os principais responsáveis pela AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS devem contudo ser entidades externas, não comprometidas com o sistema educativo e que pela postura na sociedade grangeiem/tenham condições para grangear a confiança de todos os parceiros sociais envolvidos. A independência e integridade ética que se procura nesta

51

### Avaliação do desempenho da escola



«entidade externa» é, conjuntamente com a utilização de métodos adequados à análise socioeconómica do impacto dos sistemas educativos, de formação profissional, garantia maior de rigor e de pertinência dos resultados e da aplicação das soluções preconizadas. A adopção de uma filosofia de «auditoria de gestão» (e ou de «formação») contribuirá para reforçar aquelas garantias, sobretudo perante o «cliente» deste tipo de trabalhos — a sociedade em geral, representada pelas instituições públicas e privadas que sustentam a actividade económica e de «governo» do desenvolvimento regional e sectorial.

### Práticas e dificuldades actuais

Expostas algumas sugestões sobre o que e como fazer para abordar a relação ensino-formação/mercado de trabalho e avaliar os sistemas educativos profissionalizantes, vejamos o que se passa no terreno — na medida em que a informação disponível o permite constatar:

- As práticas correntes de auto-avaliação são escassas e de alcance muito limitado; os processos recentes de avaliação externa (aprendizagem, escolas profissionais, Programa Operacional 10) prevêem eles próprios a concepção e implementação de mecanismos de auto-avaliação e de acompanhamento do ensino-formação;
- As escolas raramente dispõem de um painel de indicadores e de práticas de autocontrolo com impacto no respectivo funcionamento e gestão; os sistemas de informação disponíveis são insuficientes e quase nunca orientados para o exterior (para o «mercado»/clientes do sistema educativo);
- A avaliação externa do desempenho dos sistemas educativos centrada em modelos sistémicos oferta/procura e que apele à participação de todos os actores de cada sistema não faz parte da tradição e práticas correntes em Portugal e ainda não dispõe, também por isso, de suficiente suporte técnico e metodológico; factores que contribuem para agravar a desconfiança e susceptibilidade que qualquer acto de avaliação sempre suscita nos avaliados (\*);
- A avaliação do sistema de ensino-formação surge dificultada quando prepondera a perspectiva da oferta sobre a procura, ou seja, quando os trabalhos de avaliação se centram nos sistemas educativos e não partem da investigação das necessidades dos parceiros económicos e agentes de desenvolvimento sectoriais e locais, para caracterizar/avaliar a oferta de formação;
- A nível das modalidades de ensino profissional dirigidas à qualificação inicial é patente à inexistência de mecanismos ou de uma visão integradora que garanta o acesso, a comunicação e a complementaridade entre os sistemas — por exemplo, na formação inicial de jovens convergem e sobrepõem-se além do ensino regular, pelo menos os Programas Operacionais 3 (aprendizagem) e 10 (inserção de jovens) e as escolas profissionais, no que respeita aos 9/12 primeiros anos de escolaridade.
- Os empresários e as associações empresariais manifestam frequentemente a sua insatisfação face à formação geral e ou específica/profissional proporcionada pelo ensino profissional; os «rituais» a que se sujeita a preparação/validação *ex ante* de alguns currículos pelas organizações empresariais e sócio profissionais não são eficientes e revelam dificuldades de fixação de uma linguagem comum e do mecanismos efectivos de cooperação; a preferência dos empregadores por esquemas operacionais de formação profissional corresponde muito provavelmente à inevitabilidade da procura de sistemas flexíveis que suportem, no curto prazo, as necessidades de provimento qualificado dos postos de trabalho;
- Os empregadores têm, em geral, em relação às necessidades qualitativas e quantitativas de pessoal uma visão operacional, de curto prazo, e raramente integram a variável «planeamento de recursos humanos» nas suas preocupações estratégicas; ao invés, o planeamento dos sistemas educativos

insere-se nas médias e longas durações e é predominantemente de ordem estratégica;

- Os sistemas de informação e de orientação vocacional dirigidos aos alunos, tendo em vista a profissionalização após o termo da escolaridade obrigatória ou do ensino secundário, é claramente insuficiente: subsistem dúvidas sobre a eficácia dos sistemas de estágios ou de «formação em alternância» sempre que não é assumido e partilhado, solidariamente, o projecto educativo tanto pelos empregadores como pelos agentes educativos (em que predomina o papel dos professores, em muitos casos aquém do desejável por insuficiências de informação sobre o mundo do trabalho com os seus desafios e constrangimentos...); os alunos preferem quase sempre prosseguir estudos, a um início imediato da vida profissional;
- O primeiro emprego surge consequentemente dificultado pela desconfiança dos empregadores em relação à qualificação profissional conferida pelo sistema escolar; a experimentada inadequação das competências facultadas pela escola leva os empregadores a preferirem profissionais experimentados (ainda que com formação de base inferior) e os alunos a procurarem no prosseguimento de estudos (a nível do sistema de ensino regular ou dos esquemas de formação profissional) «remédio» para as dificuldades de inserção precoce na vida activa.

### Um programa de acção

Em jeito de conclusão, que fazer desde já?

- Avaliar, avaliar sempre a partir dos resultados finais, visando pragmatizar e simplificar as abordagens metodológicas e teóricas;
- Descentralizar — e desregulamentar ao máximo — o processo educativo fixando o seu eixo de gravidade e «ancorando-o» ao desenvolvimento dos sistemas produtivos/organizações económicas;

- Criar «comunidades de interesses» (escola/regiões/sector de actividade), o entregar-lhe a responsabilidade de cooperarem no desenvolvimento dos esquemas educativos e de dinamizar o empenho dos diversos parceiros mais directamente interessados nos resultados;
- Garantir que os processos de avaliação sejam conduzidos com rigorosa independência face às escolas, aos organismos políticos de tutela da educação, aos empregadores, aos poderes locais e, de preferência, por entidades externas acreditadas, numa perspectiva de auditoria de gestão (ou de formação);
- Melhorar a qualidade global dos esquemas de ensino-formação profissional, responsabilizando as escolas pela qualidade do ensino e pela pertinência e oportunidade dos resultados do seu trabalho;
- Exigir uma leitura «vertical» integrada, tanto da oferta como da procura, e assegurar, assim, cooperação e complementaridade entre os diversos sistemas o estabelecimentos — fazer com que a desejável diversidade da oferta se afirme na concorrência/convergência de propósitos e não na conflitualidade e na competição;
- Informar, orientar — a partir das escolas — para que a oferta do sistema educativo se afirme sobretudo pela satisfação dos destinatários do ensino, minorando o insucesso, o abandono precoce, a desigualdade de oportunidades, a desqualificação do sistema de emprego-produção e racionalizando a utilização dos dinheiros públicos.

(1) O senso comum acabou por atribuir diferentes significados a estas palavras. Adoptando definições vulgarizadas na literatura especializada:

- *Formação profissional* — «qualquer actividade que procura deliberadamente melhorar a *competência* de uma pessoa para o *desempenho de um posto de trabalho*», ou, em termos mais latos, «conjunto de actividades que visam a aquisição de *conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento* exigidos para o *exercício das funções* próprias de uma *profissão* ou *grupo de profissões* em qualquer ramo de actividade económica»;

- *Ensino profissional* — «formação orientada para a preparação e inserção na vida activa pelo desenvolvimento de *atitudes, conhecimentos e técnicas* específicos de determinadas *áreas de actividade*, no âmbito do *sistema de ensino*, em regra ao nível do ensino secundário».

Os itálicos chamam a atenção para elementos distintivos da vocação de cada um destes sistemas. Assim, enquanto o ensino se dirige para a «aprendizagem» básica, tecnológica e para um espectro largo em termos de âmbito profissional, a formação profissional tende a dirigir-se a âmbitos bastante mais restritos, mais próximos das exigências correntes das profissões e dos postos de trabalho e, portanto, de aplicabilidade mais imediata em termos de mercado de emprego.

(2) De facto gera — ou pode gerar — alguns equívocos a avaliação isolada e não articulada de sistemas de ensino-formação convergentes nas suas finalidades básicas, como é caso da aprendizagem e das escolas profissionais. Apesar do mérito destas iniciativas, não se afigura fácil a avaliação do impacto destas «ofertas» de formação — cada uma *per se* — no que respeita à satisfação das necessidades do mercado de emprego, dada a dispersão geográfica e de conteúdo (e a real inarticulação) dos respectivos projectos formativos.

(3) Por «avaliação da formação» entendem-se coisas diversas. Contudo, os principais especialistas — Hamblin, Kirkpatrick, Brinkeroff, designadamente — convergem na identificação de alguns níveis ou estádios comuns:

- a) Avaliação da realização das acções (ou das reacções imediatas de formadores e formandos);
- b) Avaliação dos resultados da aprendizagem (em termos de aquisição de conhecimentos ou de modificação de comportamentos/atitudes);
- c) Avaliação do impacto da formação (no desempenho profissional individual, no desempenho das organizações e até dos países).

(4) Concordamos no essencial com Paulo Pedroso (v. bibliografia<sup>(5)</sup>). De facto

a produção e as atitudes permanentes de avaliação são raras ou incipientes. Raras, sobretudo, as que enfrentam o juízo dos principais destinatários finais — veja-se, com muito proveito, aliás, a breve notícia de Carmen Castanheira sobre a «óptica dos empregadores» (bibliografia<sup>(1)</sup>):

«Procurou ainda avaliar-se a opinião dos empregadores sobre a formação que o sistema escolar proporciona aos trabalhadores e respectiva adequação às necessidades da empresa.

No que se refere a esta última questão, *mais de metade das empresas inquiridas é de opinião que a escola não prepara profissionais*.

«Não é elevado o grau de satisfação dos empregadores relativamente à oferta do mercado de trabalho. De facto, *apenas pouco mais de um terço dos inquiridos a acha satisfatória* [...]»

[Escolha e itálicos nossos]

O «Observatório de Entradas na Vida Activa», em funcionamento há escassos anos, salvo melhor opinião, embora prosiga o meritório intuito de «acompanhar» os alunos saídos dos diversos ciclos/tipos de estabelecimento, não constitui, pela sua unilateralidade, base suficiente para uma prática avaliativa do ingresso e inserção na vida activa. Falta conhecer as motivações, atitudes e percepções, designadamente dos empregadores e de outros agentes de desenvolvimento/animação socioeconómica de base sectorial e ou regional — e também as aspirações, vocações, projectos de vida dos alunos no limiar, ou seja, no momento A da vida activa — para que se possa adquirir realmente um «conhecimento» seguro da problemática em apreço. ▀

## Bibliografia

Citam-se alguns trabalhos recentes que influenciaram ou estimularam a nossa reflexão sobre os temas ventilados.

(1) CASTANHEIRA, Carmen — Procura/oferta no mercado de trabalho: a óptica dos empregadores

- GEP — EDUCAÇÃO, *Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação*, n.º 8, Lisboa, Maio, 1992.
- (2) CLÍMACO, Maria do Carmo. *Monitorização e Prática de Avaliação das Escolas*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1992.
- (3) FONSECA, António M. — *Necessidades de Formação Técnica e Profissional em Portugal: os Quadros Intermediários — Síntese de Alguns Estudos*, GETAP. — Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Porto, 1991.
- (4) MARQUES, Margarida. — *Abordagem Sistemática das Relações entre o Sistema Educativo e o Sistema Económico: o Caso das Escolas Profissionais in Conferência Nacional — Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, GETAP. — Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Porto, 1991.
- (5) PEDROSO, Paulo. — *A Avaliação das Políticas de Formação como Processo de Investigação*, Emprego e Formação, n.º 18, Maio, 1992.
- (6) REDDIN, Bill. — *A Organização Orientada para os Resultados* Editorial Presença, Lisboa, 1990.
- (7) ROCHA, J. A. Oliveira. — *Princípios de Gestão Pública*, Editorial Presença, Lisboa, 1991.
- (8) RODRIGUES, Maria João. — *Competitividade e Recursos Humanos — Dilemas de Portugal na Construção Europeia*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1991.
- (9) *Roteiro de Informação da Escola — Indicadores de Desempenho* Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa, 1991.
- (10) SILVEIRA, Paulo e Nelson Trindade. — *A Gestão na Administração Pública — Usos e Costumes, Manias e Anomalias*, Editorial Presença, Lisboa, 1992.
- (11) *Terminologia de Formação Profissional — Alguns Conceitos de Base — II Cadernos de Divulgação*, Ministério do Emprego e Segurança Social, n.º 37, Lisboa, 1991.



## AS MÁSCARAS DE DEUS

### DEUS EXISTE COMO ? \*

**Manuel Reis**

Professor delegado de Educação Musical  
na Escola Preparatória de Guimarães João de Meira

#### Tesário

— Tese 1.ª: O título, «As máscaras de Deus», é, desde logo, explicitado e traduzido no subtítulo, que pergunta assim: «Deus existe Como ?». O que, por conseguinte, nos deve interessar honestamente, e bem assim a uma teologia e a uma filosofia críticas, da base necessariamente antropológica, não é a questão do *Se* (Deus existe), mas a magna questão do *Como* (Deus existe). É, de facto, o *quomodo* da existência de Deus que nos interessa, que deve interessar ao género humano, para o futuro e já desde hoje.

A discussão e o discurso sobre a sua existência, sobre *se* Ele existe ou não, apresenta-se, hodiernamente, depois das filosofias e das teologias da Morte de Deus, como uma questão sem significado nem sentido, tanto do ponto de vista antropológico, como dos pontos de vista filosófico e teológico.

Na senda das pesquisas e afirmações lúcidas de Walter Benjamin, é o *modo* (real e concreto) *da existência dos seres* que deve ter interesse para os humanos, para aqueles seres — como é sabido — que são dotados de *consciência reflexiva*: *eles sabem que sabem* (como muito bem os definiu Teilhard de Chardin).

— Tese 2.ª: A expressão «As Máscaras de Deus [...]» foi assumida nos dois sentidos mutuamente complementares: no sentido *negativo*, ou seja, de esconjuramento do que já a Bíblia do Velho Tes-

tamento chamava os *ídola*, — todas as formas de idolatria, detectáveis e caracterizadas como tais. E no sentido *positivo*. Mas, como é óbvio, a face *negativa* postulará, implicitamente, a *mostração da positiva* (quanto baste!...), o *processus de indução*, portanto, de um positivo conteúdo qualquer (humanamente admissível), para o vocábulo *Deus*.

Assim, postula-se e exige-se, *negativamente*, o movimento crítico destinado a fazer cair *todas as máscaras que se fazem passar (tradicionalmente) pela realidade Deus*: o que já constitui, em boa verdade, o programa clássico da chamada «Teologia Negativa», na Cultura Ocidental.

Depois, procura-se, *positivamente*, um caminho, um *sentido vectorial* para a *necessária e indispensável queda das máscaras*. Surge, então, o problema central, com toda a sua acuidade e profundidade: em demanda vamos — é preciso sabê-lo criticamente — da *definição* (e aqui convém lembrar Bergson: «*qui définit finit*») do Ser divino, da pessoa de..., da «*persona*», afinal, noção que nos fala, desde o grego, irremediavelmente, de *máscara*; e, de novo, nos encontramos, assim, semanticamente, perante uma nova máscara: Recorde-se que a *persona* latina é a tradução do *prosōpeion* grego, utilizado para caracterizar os rostos das personagens no teatro. O significado que daí é extraído para a palavra latina *persona* é: actor, personagem, figura, pessoa.

Logo, por conseguinte, mesmo no movimento crítico, *positivo*, da procura da *identidade autêntica*, após a queda das máscaras (na 1.ª parte negativa), Deus sempre se apresentará, para nós (e nesta questão, é sempre o *quad nos* que importa, não o *quad se*), *envolto em máscara*, precisamente porque *nunca ninguém o viu, para dar dele testemunho*.

Assim, portanto, a *máscara menos mascarada* será, sem dúvida, a do *Pai de Jesus Cristo*, o qual procurou, segundo os *lóguia* evangélicos, dar testemunho de Deus *como Pai*. O *Evangelho* de João e a *Carta aos Romanos* de Paulo abundam nesta linha do discurso teológico.

Resumindo: Máscaras *negativas* serão

\* Explicitação do significado e do sentido da obra, nos seus parâmetros fundamentais, pelo próprio autor.

(Na apresentação do livro *As máscaras de Deus: Deus existe como?*, ocorrida no CAR de Guimarães, 26-1-94).

todas as que se prendem com a problemática se Deus existe: portanto, com a afirmação ou negação ontológica da existência de Deus (foi o que fizeram as teodiceias e as teologias, infelizmente, seguiram-lhes a trilha). Máscaras positivas serão as que se articulam com as respostas (possíveis) à pergunta do *Como Deus existe*. Aqui, deparamos com as que se configuram em resposta à *utopia*; e as que se perfilam em resposta à *fundamentação* (e *caução última*) da *Autoridade* e do *Poder* constituídos.

— Tese 3.<sup>a</sup>: Ora, neste horizonte crítico, é conveniente, necessário e indispensável, saber e ter presente, clara e expressamente, dois vectores de orientação metodológica:

a) Aquilo que a tradição filosófico-teológica crítica sempre tem dito, resumido e expresso no axioma conhecido: *Tudo o que dizemos de Deus é sempre um Homem que o diz!*

b) O próprio *Evangelho* de João, cap. 1.<sup>o</sup>, versículo 18, diz o seguinte: «Deum nemo vidit unquam: unigenitus Filius, qui est in sinu Patris, ipse enarravit.» a invisibilidade absoluta de Deus; o diálogo humano é com o Filho; Deus, a existir e a fazer sentido, é como Pai que deve ser visto — foi, supostamente, o que o Filho nos ensinou.

— Tese 4.<sup>a</sup>: Que se pretende com esta obra (e já com outras anteriores, designadamente a «Crítica Necessária a José Saramago»)? — Mudar estruturalmente o eixo das preocupações e reflexões em torno de Deus, o eixo dos problemas teológicos, dos *fictícios* para os *reais*. O que é tanto mais importante e decisivo quanto, nestas matérias, em tais áreas, mesmo os problemas *fictícios* são *psicologicamente reais*. Em suma, a Divindade (as diversas expressões da Divindades[s], o seu modo de ser) deixa de ser *constituída metafisicamente fora do universo humano*, como, de resto, tem acontecido no Ocidente (dito cristão...), desde Platão.

A mitologia genesiaca, pretendendo afirmar embora um corte de transcendência absoluta, está, porém, mais próxima dos mitos gregos dos tempos de Homero e Hesíodo, em virtude dos seus

ingredientes concretos do imaginário humano que os sustém. Por isso — há que reconhecê-lo — o grande responsável, no Ocidente, da metafísica ontológica e dos seus incalculáveis malefícios (nesta linha, Derrida e a escola do chamado *Desconstrucionismo* batem no ponto certo...), malefícios que se podem enumerar, desde logo, começando por essa região cultural que dá pelo nome de *Filosofia* e de *Teologia*, esse responsável é Platão e o seu hiperurânio das *Ideias perfeitas*, às quais atribuiu a natureza de *vera realidade*, em confronto com as aparências e as sombras efêmeras deste mundo espaço-temporal em que vivemos.

O princípio da *Imanência radical* que reivindicamos, faz, portanto, parte integrante do *infinito universo humano*, que *infinito* se confirma quando se investiga e penetra no mundo *imaginário* dos humanos. Shakespeare, por exemplo, já o sabia muito bem, no seu tempo.

Nesta óptica, podemos, pois, afirmar que tal teologia crítica dos *modos de ser Deus* está perfeitamente dentro das preocupações do discurso e do projecto antropológicos do mais autêntico e original *Evangelho* de Jesus, o *Nazareno*.

Pretende-se, ainda, com esta obra, *re-ligar* (também para isto deve servir a *reliatio* da vera religião!) a Teologia às *ciências sociais e ou humanas*, com todas as suas consequências. Com efeito, não se pode esquecer que a Teologia constitui como a *primeira* das ciências sociais e ou humanas, num molde cultural que naturalmente se tem de considerar *avant-le-lèttre*.

Não restam dúvidas de que foi precisamente a metafísica platónica (e platonizante...) que a propeliu, como um foguetão interplanetário, para outro suposto planeta, através do *efectivo* e consumado corte da Transcendência absoluta, como se a *Alteridade absoluta* (que constitui o fundamento da pluralidade das pessoas humanas) pudesse e tivesse de ser encontrada *fora* do universo humano!... Ora tal construção não passa de uma ilusão dita *objectivista*, fundada e constituída por parte do suposto *Objecto*, que, em prosopopeia total, assumiria

o papel de *Sujeito* activo, criador (*ex nihilo...*) infinito do universo!... Ainda aqui, como é óbvio, estamos dentro do infinito universo humano e suas relações dialógicas e dialécticas.

De uma forma pregnante e para todos os efeitos, a Teologia é, pois, uma *ciência social e ou humana*. Geminada com a Filosofia. É, afinal, o necessário e indispensável *eixo antropológico* que reivindicamos para tudo quanto é humano.

— Tese 5.<sup>a</sup>: Revolução copernicana — precisa-se, na Teologia. Assim como, com Copérnico e Galileus Galilei, passámos do *geocentrismo* ptolemaico para o *heliocentrismo*, assim também, contemporaneamente, é imperioso e urgente passarmos do *teocentrismo* para o *antropocentrismo*, sem que, no entanto, esse *processus* signifique ou implique a demolição do que de positivo e humano havia dentro da teologia metafísica tradicional. Esse *processus* é essencial e decisivo para a emancipação humana e a História já o impôs definitivamente.

O risco de que falamos já não é tão fácil corrê-lo hoje — se houver boa atenção pedagógica à construção do humano —, dado que a consistência e a importância do imaginário humano já são hodiernamente reconhecidas sem polémicas de fundo (o que, bem vistas as coisas, já vinha ocorrendo, pelo menos, desde Carl Gustav Jung, através das vias laterais de alguma psicanálise).

Na sua surpreendente sabedoria — justamente porque, ao descobrirem a Filosofia, o *método* de fazer Filosofia, *ancoraram* a odisseia pesquisadora do Saber no Homem e na sua reivindicada autonomia e dignidade —, os Gregos chegaram facilmente à conclusão de que haviam sido os homens que criaram os deuses ou Deus (também eles, no seio do pluralismo dos deuses, ergueram um princípio unificador, Zeus, o suposto pai de todos os deuses, que apareceu posteriormente...) e não o contrário, como pressupôs a narrativa mitológica do *Genesis*: Deus — Yahwéh — a criar o universo e, depois, os humanos!... — Na verdade, e para todos os efeitos, nesta contenda, os Gregos é que têm razão, não os Hebreus, visto que tudo o que se

*diz de Deus são sempre os homens que o dizem!...*

Hodiernamente, contudo, para além das míticas, quer do *Génesis*, quer das mitologias gregas (cf., a este propósito, a obra, muito completa e crítica, de Robert Graves: *The Greek Myth*, Penguin Books, 1992), é preciso pensarmos, hoje e para o futuro, na Divindade que se nos apresenta, ou sob a forma de *utopia*, ou sob a forma de *fundamento da Autoridade e do Poder*. E, perante este dilema, há que escolher em nome da justiça e da dignidade e da humanidade dos humanos.

A Teologia converteu-se, assim, na mais *nuclear* de todas as ciências humanas e ou sociais. A *questão central* (e historicamente sempiterna) do *Poder* tem de ser enfrentada por todos os seres humanos, ao longo da sua existência, e há que tomar, inexoravelmente, posição. Não o fazer é alienar o Humano como tal, é autodestruir-se.

Neste horizonte, ressalta bem como a Mensagem do Evangelho de Jesus constitui a mais radical palavra de ordem de *transformatio in melius* dos humanos e das sociedades, a fonte das revoluções a favor dos pobres e contra a pobreza.

— Tese 6.<sup>a</sup>: Uma *desglaciação*, nos territórios da Teologia e da Filosofia e da tradicional cultura do «senso comum», — é o que procuramos promover: a uma Humanidade centrada sobre a Autoridade (o Poder) e a ordem exógenas, sucederá uma Humanidade ancorada nas *Liberdades individuais-pessoais responsáveis*, endógenas.

Depois dos modernos paradigmas culturais críticos do Marismo, da psicanálise freudiana e do Estruturalismo (desconstrutor do Humano, por excelência...) já não é possível sustentar a Teologia «ptolemaica» e platónica, bem como a metafísica ontológica tradicional.

— Tese 7.<sup>a</sup>: *Não se pode chegar à Paz sem um desarmamento cultural sério*, o qual passa por esta nova Teologia, que é na sua quint'essência *Teologia de Libertação*.

Sem um prévio e generalizado *desarmamento cultural* não se chegará à paz universal por que se anseia. E isso não

é nada fácil, porque, como observa Raimon Panikkar (no seu livro *Paz y desarme cultural*, Edit. Sal Terrae, Santander, 1993), «as nossas culturas costumam ser beligerantes e tratam os outros como inimigos, bárbaros, pagãos, infiéis». As dificuldades avolumam-se para a cultura ocidental, a qual «se serve da própria razão como de uma arma» e «e utiliza a razão para ganhar e convencer» (R. P., *ibid.*). Quando é que a cultura ocidental se há-de convencer de que a *vitória, como tal, jamais leva à paz?!...* Realmente, «que confiança se pode ter numa sociedade de Estados (como a nossa), que gasta, em média anual, 30 mil dólares por soldado e apenas 500 dólares por estudante?» (R. P., *ibid.*).

Precisamos de um *Segundo Concílio de Jerusalém*, como gosta de postular Raimon Panikkar (cf. *Jornal Fraternizar*, Janeiro de 1994, pp. 17...). «Os dois primeiros milénios da Igreja Cristã foram dominados pelo síndrome escatológico. Primeiro, com a expectativa de uma vida iminente do Reino. Depois, com uma projecção para outra vida futura. Quando as injustiças da sociedade eram iludidas com a compensação numa vida futura, a igreja podia oferecer a consolação do sobrenatural e de eterno, pregando paciência e resignação. Mas esta pregação, hoje, deixou de ser operativa» (*idem, ibid.*, p. 17). E nunca mais o será, até porque «já compreendemos todos que a justiça do Reino (Mt. 6, 33) não separa a justificação escatológica da justiça nesta terra» (*idem, ibid.*, p. 18).

O fosso alarga-se e o absurdo explode, quando se dá conta de que «o mundo moderno se vangloria de ter os meios para remediar a situação e se tem na conta de ser o mais avançado na história da humanidade, até chegar a denominar-se a si mesmo 'primeiro mundo', e 'mundo desenvolvido', frente aos outros, a quem insulta, ao chamá-los mundos 'em vias de desenvolvimento'» (*idem, ibi.*, p. 17).

— Tese 8.<sup>a</sup>: A língua-linguagem e a nossa modelação do mundo. A língua materna constitui a base e o instrumento, o veículo e a *casa* (no sentido heideggeriano do termo: «*Die Sprache*

*ist die Mutter des Denkens*»: A língua é a mãe do pensamento) da modelação que nós construímos do mundo. É importante ter esta tese, estrutural e estruturante, sempre presente, não só no hemisfério das ciências físico-naturais, mas, principalmente, no hemisfério das ciências sociais e ou humanas e, muito especialmente, em Filosofia e Teologia.

Mais: Não se deve esquecer que a *língua materna*, enquanto língua *natural* por antonomásia, é a *intérprete* constitutivamente interpretante de todos os demais sistemas semióticos, com particular relevo para as chamadas «línguas artificiais».

Neste horizonte é, pois, importante e decisivo relembrar, com Wittgenstein (cf. *Tratado Lógico-Filosófico* (\*) *Investigações Filosóficas*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, n.º 114, 5.6), que «os limites da *minha* linguagem significam os limites do *meu* mundo». O que não belisca nada a incomensurabilidade e a insondabilidade semântica da linguagem humana natural, em última instância.

Assim, não deverá causar surpresa o postulado de que *é às palavras e à língua-linguagem que devemos a existência ou não-existência de Deus*. Na prática pragmática, portanto, deveremos estar sempre alerta e advertir na regra comezinha: *Tudo o que dizemos de Deus é sempre um homem o que diz!...*

— Tese 9.<sup>a</sup>: Revolução copernicana. Estamos, efectivamente, a dar início a uma autêntica revolução copernicana nas teologias e nas filosofias teológicas:

O eixo da reflexão filosófico-teológica passa do horizonte da questionação do *Se* para o *Como* (Deus existe). A questão metafísica tradicional da existência ou não-existência de Deus já não faz sentido contemporaneamente. Nunca é de mais repeti-lo! Esta revolução copernicana pode, pois, resumir-se em duas palavras: Passar do *Se* (Deus existe) para o *Como* (Deus existe).

A afirmação e a denúncia de Jacques Derrida de que a Metafísica e a *mitologia branca do Ocidente* constituem um contributo pertinente, útil e fecundo, nos domínios da cultura crítica, de base an-

tropológica. Recomenda-nos a necessidade imperiosa de *relativizar* a Metafísica.

É preciso, por conseguinte, atirar ao ar o cabresto da Metafísica, essa *mitologia branca do Ocidente*, a qual está, sem dúvida, na origem de muitos erros antropológicos, males sociais e desgraças humanas, sobretudo nas suas formas *ontológicas* (por exemplo a Ontologia e as teodiceias tradicionais).

Mudar de eixo — do *Se* para o *Como* Deus existe — significa e implica:

a) Pôr fim às concepções organizativas e administrativas das *espadas* (de Dámocles...) do *Poder* que, por parte e em nome de Deus, avassalam, esmagam e matam, moral e fisicamente, os humanos;

b) pôr fim às várias modalidades da *espaula da Razão cientificada* (cientismo!) que, por parte e em nome dos humanos (de alguns, apenas...), destruíram e mataram Deus.

É preciso saber situar-se, correcta e adequadamente, para além da mensagem de Nietzsche, «Deus morreu», e para além do postulado extraído por Dostoiévsky, «Se Deus morreu, já nada faz sentido». — É que as referidas duas soluções de exercício e fundamentação do Poder constituem, afinal, o anverso e o reverso da mesma moeda.

Passar do *Se* para o *Como* — diga-se mais uma vez — não significa, porém, a dissolução e a nulificação de toda a metafísica. Significa e postula, sim, a destruição de toda a *Metafísica absolutizada*, a começar pela ontologia tradicional (que esteve na base das teodiceias modernas); significa e postula a aceitação e a refundação da chamada *metafísica relativizada*, construída, esta, por via indutiva (o vero saber é escola de humildade e probidade), a partir da experiência e das ciências, e funcionando sempre em nome e em defesa da humanidade em todos os humanos.

Da obra literária, do poema, da obra de arte, da *criação artística*, em geral, podemos saber perfeitamente o *como*, mas já é mais difícil, se não impossível, explicar o seu *porquê* profundo. O fenómeno da criação estética e de todo o humano fenómeno de *criação* revela-

nos e traduz-nos esta nossa *mudança de eixo* na problemática acerca de Deus: Não é o *porquê* nem o *se* Ele existe que me interessam ou fazem sentido. O que me interessa e faz sentido é o *como*, num caso e noutro.

A criação do artista e do poeta é, na verdade, uma *contra-criação*, visto que, tendo de inserir-se inelutavelmente na linha da herança das obras do passado e contemporâneas, ela tem de procurar ser, para fugir à *mimesis*, ao mesmo tempo *original*. Aí se exprime, afinal, a tensão, que todo o homem sente, de uma existência irrevogável e inexorável e a geminada insurreição contra a morte, impossível e absoluta.

Acerta, pois, em cheio George Steiner, quando afirma (no seu livro *Presenças Reais*, que, no subtítulo do original inglês, traz significativamente esta pergunta: «Is there Anything in what we say?»; Ed. Presença, Lisboa, 1993, *passim*): «O essencial da nossa condição humana não é mais nem menos que a apreensão que nós temos da substancialidade — radicalmente inexplicável — do criado. Eis a gramática rudimentar do insondável». É que o «outro mundo», dito sobrenatural e eterno, Deus, em suma, não há que procurá-los *fora* do universo humano, mas *dentro*, em toda a sua profundidade, — como diria S. Agostinho, *intimior intimo meo*!

Convergem ainda nos novos caminhos do *Como* Deus existe, enquanto única questão pertinente e significativa, Steiner e Derrida, quando o primeiro escreve, citando também o segundo (*ob. cit.*, p. 111): «Assim, a origem do axioma do sentido é comum à da ideia de Deus. O signo semântico, quando se suponha dotado de sentido, e a divindade 'têm o mesmo lugar e data de nascimento' (Derrida). Constituem a cópula helénico-hebraica em que assentaram a nossa história e a nossa prática do *Logos*. 'A idade do signo', diz Derrida, 'é essencialmente teológica'».

— Tese 10.<sup>a</sup>: O tradicional «argumento ontológico» e a *revolução copernicana* de que falamos. — Evoquemos a *parábola* (de conteúdos utópicos e ucrónicos) do *Homem Perfeito* e da *So-*

*cidade Perfeita*. O homem finito tinha perguntado se o *Homem Perfeito* viria, se a *Sociedade Perfeita* havia de vir!... O mensageiro acabou por vir e disse, em resposta, ao homem finito: 'Não. Ele não vai vir'!... O homem finito compenetrara-se da resposta e retorquiu: «Então, Ele já veio: Está na minha mente e no meu coração». Depois, disse de si para consigo: «Tenho, assim, de reconhecer a minha infinitude e perfeição, que não sou»!... E, realmente, dizemos nós agora, o homem finito não carece de mais nada.

Que se pode ver aí? Precisamente o chamado *argumento de S. Anselmo*, ou, mais alargadamente, o argumento *augustiniano-anselmiano*, o controverso *argumento ontológico* para demonstrar a existência de Deus, o qual, não se esqueça, foi depois retomado pelo próprio racionalista-mecanicista Descartes, e por todos os fideístas, em geral, nas Idades Moderna e Contemporânea.

Ao recomendar hoje, metodologicamente, que se assuma criticamente o *argumento ontológico*, o que nós exigimos é que nele se reconheça, simultaneamente, o *verdadeiro* e o *falso*: Eu tenho em mim a ideia de um Ser tão perfeito que não pode existir outro maior do que Ele!... Logo — concludo — esse Ser existe!... — Claro, existe, desde logo, na minha mente, e basta. A sua *verdade* consiste, pois, em ser esse o seu *real modo de existir*; a *falsidade* do argumento reside em se pretender extrapolar do *plano lógico* para o *plano ontológico*, como denunciava toda a crítica tradicional da metafísica ontológica, na pressuposição — é evidente — da constituição de um Ser supremo, ontológico, cuja existência é anterior e está *fora* do universo humano e sua linguagem, cuja natureza é increada e, ao mesmo tempo, criadora de todas as coisas.

O que o *argumento ontológico* tem de positivo e simpático na óptica do *Como Deus existe*, metodologicamente falando, é que ele não precisa de provas nem de metafísica para atingir os seus objectivos. O próprio Aristóteles já o adivinhava quando escreveu na *Metafísica* o seguinte: «É falta de Apaidensis não

distinguir entre o que requer demonstração ou prova e o que as não requer». Steiner retoma-o, acrescentando: «Apai-densis poderia traduzir-se por falta de ensino, por uma lesão fundamental no plano da formação. Por mim empregarei o termo com a conotação de uma falta de decência no plano do espírito e da inteligência» (*ob. cit.*, p. 204).

— Tese 11.<sup>a</sup>: Jesus não fundou mais uma religião... Ele é, sem dúvida, o reformador-revolucionário, por antonomásia, mas o que Ele visa, realmente, é a transformação radical das sociedades humanas, da organização dos humanos em Sociedade-Comunidade. Por isso mesmo, o que Ele mais se empenhou em revelar-nos, sobre o *modo de existir de Deus*, foi a *Paternidade* e a *Maternidade* de Deus, as mais eminentes das relações humanas!...

— Tese 12.<sup>a</sup>: *Religião?* Não te esqueças de distinguir sempre e em primeiro lugar a «*natural*» e a *institucionalizada*. Religião tão *natural* como tudo quanto é *humano*?! — Na longa história do género humano, a religião surge articulada com os fenómenos do Poder, sua fundamentação e superação, articulada com a organização social de grupos, clãs, tribos, etnias, povos, sociedades. Não se pode concluir, cientificamente, que o fenómeno religioso cobre, total e absolutamente, toda a história do género humano, desde os primeiros homínidos.

Há aproximadamente três milhões de anos que se fala biologicamente do homem. Só há cerca de um milhão de anos podemos começar a falar do homem dito *pré-histórico*, com dimensão cultural própria, — o ser que começa a fabricar os seus primeiros utensílios. No segundo milhão de anos que precedeu a era cristã, e ainda em parte do terceiro, conviveram lado a lado os géneros *Australopithecus* e *Homo*. O género *Homo* veio sucessivamente a evoluir do *Homo habilis* para o *Homo erectus* e deste para o *Homo Sapiens*.

Historiadores e pré-historiadores sabem que as condições de vida e de organização dos seres humanos durante o *Matriarcado*, onde prevalecia o cultivo da terra, depois de a simples colecta, a

caça e a pesca não serem suficientes, e as condições de vida e de organização durante o *Patriarcado*, que se lhe seguiu, com o primado atribuído às indústrias, aos indivíduos e à individualização, eram bem diferentes umas das outras. Eles sabem, também, que a institucionalização social da religião trouxe consigo muito mais desumanização e alienação no *Patriarcado*, em confronto com o *Matriarcado*.

Desde o início da sua evolução que o volume do cérebro humano triplicou. Serviu isso para os humanos enfrentarem e resolverem séria e adequadamente o problema religioso e, concomitantemente, empenharem-se seriamente na sua Libertação autêntica?! Desejaríamos veementemente que sim. A História, contudo, não abona muito a favor disso...

— Tese 13.<sup>a</sup>: O Homem, a medida de todas as coisas?! A afirmação do sofista grego Protágoras continua a ter o seu fundamento e a fazer caminho.

Não é verdade que as coisas (e as pessoas...) só existem *para nós*, em primeira instância, e *para toda a Humanidade*, em última instância, na medida em que nós sabemos ou temos consciência da sua existência?!

Este axioma da Filosofia Moderna (ocidental) continua hoje indiscutível e insuperável, em tempos de pós-modernidade. A grande questão, prática e teórica, que decorre desse facto monumental, é precisamente a de saber gerir esse *interim* entre a *nostra* tomada de consciência individual-pessoal e a tomada de consciência de *tudo* o género humano.

— Tese 14.<sup>a</sup>: Na Idade Moderna Ocidental, com pretensões de mundial, as diversas revoluções que se foram sucedendo acabaram, todas, por fracassar nos seus próprios projectos. Dir-se-ia que para vingarem as *revoluções tecnocientíficas*, em nome do que se chamou, ingénua e acriticamente, «o Progresso», foram perdidas as *revoluções sociais e ou humanas*. Numa análise em profundidade, poder-se-á descobrir que as segundas fracassaram, *todas*, porque uma nova Divindade havia sido criada para receber os incensos do novo Templo das ciên-

cias positivas e experimentais: A Divindade da Ciência *tout court*, em nome da qual se fundamentava «o Progresso» e aquelas primeiras revoluções.

Na realidade, aquelas segundas revoluções fracassaram, em última análise, porque havia *uma só epistême, um só paradigma epistémico*, o das ciências físico-naturais, ao qual se submetiam e sob o qual se moldavam as ciências sociais e ou humanas. Por isso, na esteira de Avicena e Averróis, de Kant, nós defendemos e recomendamos o *princípio da dualidade epistemológica*, sem o qual não haverá — estamos disso absolutamente convencidos — vera Libertação personalizada dos humanos e, sobretudo, não se poderão viabilizar, a sério e honestamente, as necessárias e indispensáveis *revoluções sociais e ou humanas*.

— Tese 15.<sup>a</sup>: *Humanismo crítico*. Para apegar e abater todas as formas e modalidades de idolatria, tanto as falsas divindades como as supostamente verdadeiras, tanto as Divindades antigas como as modernas, não há outro caminho a desbravar e a percorrer senão o do *Humanismo crítico*. Haja quem nos queira acompanhar. E que a todos não faleça a coragem, a vontade de prosseguir e *viver humanamente*. O que não é nada fácil!... Muito especialmente, nos dias de hoje...

Guimarães, 26 de Janeiro de 1994.

P. S.:

— Tese 16.<sup>a</sup>: O painel destas 15 teses tem, desde logo, a sua tradução normal, a sua expressão directa, nos dois postulados-princípios geminados: A) Em Economia Política, tanto na esfera da *produção* como na do *consumo*, deve respeitar-se e observar-se o princípio: *Contar sempre, primeiro, com as próprias forças*. B) Em Política e Politologia, deve respeitar-se e observar-se o princípio da conjugação equilibrada entre a *Democracia representativa* e a *Democracia directa*. Mas isto é matéria para explicar em outra ocasião. É por aí que passam, efectivamente, os caminhos essenciais da verdadeira, necessária e indispensável humanização da Economia e da Política. ▀







## EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES \*

AS ESCOLAS NORMAIS  
DE CASTELO BRANCO

**Francisco Goulão**

Docente da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

A extensão do tema, bem como a amplitude cronológica da sua envolvimento, levam-me a fazer uma opção quer sobre a análise temática quer sobre a cronologia referencial.

Quanto ao tema, embora se reporte exclusivamente ao recrutamento e formação inicial de professores, sou forçado a delimitá-lo à dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelas seguintes razões:

1. Porque foi e é ainda hoje a escolaridade básica aquela a que tem acesso toda a população portuguesa;
2. Porque foi este o primeiro nível de ensino a dar sistematização à formação dos seus quadros docentes.

A profissionalização dos docentes do

ensino secundário iniciou-se já no século XX, tomou algum significado durante a I República com as Escolas Normais Superiores, extintas em 1930, substituídas então por um sistema altamente selectivo e exigente e que logicamente restringiu a taxa de profissionalização deste sector a menos de 10%.

É interessante analisar o quadro das designações atribuídas ao professor deste nível proposto pelo professor António Nóvoa <sup>(1)</sup>:

Século XVI/Século XVII. Mestre ou mestre-escola ou mestre de ler (e escrever);

Século XVIII (finais). Mestre régio ou mestre régio de ler, escrever e contar.

Século XIX (inícios). Mestre ou professor de primeiras letras.

Século XIX (finais). Professor de instrução primária ou professor primário;

Século XX. Professor primário ou pro-

fessor do ensino primário: professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As designações não são inocentes e contêm em si conotações da imagem social, resultantes de circunstâncias culturais e económicas dos seus intervenientes. Durante os séculos XVI e XVII, o indivíduo que ensinava as primeiras letras não tinha qualquer preparação específica e acumulava normalmente a função docente com a de artesão, sendo a remuneração, às vezes em géneros, da responsabilidade dos familiares, colocando assim o mestre na sua dependência.

Em finais do século XVIII, a reforma pombalina passou a exigir uma licença passada pela entidade governativa e daí a junção do adjectivo régio. Esta imposição valoriza a classe, passando o pagamento do salário a ser atribuição do erário público, dando, assim, início à estatização do ensino.

No início do século XIX, a situação altera-se um pouco e os primeiros ensaios de profissionalização de professores desenvolveram-se à volta da aplicação do Método de Ensino Mútuo, utilizado inicialmente em Portugal, por volta de 1817. A que poderemos classificar de primeira instituição «normalista» estabelecida em Portugal foi a do Quartel da Guarda de Corpo, em Belém, Lisboa, aberta em Março de 1816 com o fim de preparar, na utilização do método, os futuros mestres das unidades militares espalhadas pelo País.

Estas escolas estavam abertas à comunidade e podiam ser frequentadas não só pelos familiares de militares residentes ou não na área da localização do quartel, como também pelos filhos de «paisanos» do distrito do Quartel de Corpo.

O Método de Ensino Mútuo consiste na «reciprocidade do ensino entre alunos, servindo o mais capaz de professor àquele que o é menos» <sup>(2)</sup>. Os alunos, em pequenos grupos de dez, eram orientados por um aluno mais adiantado. Teve defensores e críticos, mas a sua maior deficiência foi a extensão da unidade-turma, às vezes com centenas de alunos.

Embora protegido superiormente, o método não logrou impor-se, tendo surgido durante o século XIX dois novos

\* Comunicação livre apresentada no 2.º Congresso do Ensino Superior Politécnico, realizado em Castelo Branco — Outubro de 1993.

métodos genuinamente portugueses: o método repentino, também designado «português», de António Feliciano de Castilho, e a Cartilha Maternal, de João de Deus.

Sobre a formação específica de professores, registaram-se boas intenções e abundante legislação, durante todo o século XIX, após a Revolução de 1820, com alguns avanços e recuos, que travaram a marcha do sistema e impediram o cumprimento de leis correctas, no sentido da formação de docentes, como as de 1835, 1844, 1851, 1870, 1878, 1880, e, finalmente, a de 1896, que permitiu a expansão do ensino normal à província. Razões várias, especialmente as de natureza económica, constituíram obstáculos intransponíveis.

Certa foi a entrada em funcionamento e inauguração oficial da primeira escola normal em Marvila — Lisboa, em 1862, tendo sido seu primeiro director o professor Luís Filipe Leite, da secção masculina, e, em 1870, a existência de duas escolas normais, em Lisboa: além da de Marvila, uma outra destinada ao sexo feminino, na zona do Calvário.

As escolas normais do Porto, masculina e feminina, foram inauguradas em 1882, totalizando, assim, quatro escolas normais de 1.ª classe. De acordo com a lei mais recente e os desejos muito antigos seriam estabelecidas, nos restantes distritos, escolas normais de 2.ª classe, medidas previstas desde 1835 e sucessivamente adiadas.

O recrutamento de professores foi, na melhor das hipóteses, efectuado através de exames «ad hoc», como se pode verificar pelo Regulamento para os Exames dos Concorrentes às Cadeiras do Ensino Primário dos 1.º e 2.º Graus, aprovado em 30 de Outubro de 1869 e publicado no *Diário do Governo*, n.º 260 de 15 de Novembro, havendo legislação anterior relativa ao assunto, e posteriormente melhorada pelo Regulamento de 28 de Julho de 1881.

Estes exames constavam de provas escritas e orais sobre os conteúdos a ensinar, mas o Regulamento de 1881 já exigia provas práticas: uma «lição sobre objectos» com a duração de meia hora e a regência, durante uma hora, dos exercícios escolares de uma turma de crianças previamente indigitada pelo júri, em relação ao grau de ensino pretendido.

A extensão do ensino normal aos distritos do continente e ilhas, salvo a efémera excepção das escolas de Évora e de Angra, só teve início em finais do século passado.

Uma observação, ainda que rápida, dos currículos e cargas horárias semanais estabelecidos por Decreto Real de 18 de Outubro de 1902, dá-nos uma perspectiva acerca do grau de exigência.

Em 1909 existiam no território nacional 23 escolas assim distribuídas:

- Três escolas normais de cada sexo em Lisboa, Porto e Coimbra (total: seis);
- Dezassete escolas distritais de habilitação para o magistério Primário.

Com a Reforma da Instrução Pública de 1911, a formação de professores mereceu uma atenção especial dos governantes republicanos e foi estabelecido novo plano curricular com a duração de quatro anos. Infelizmente, também nesta época a prática foi inferior à teoria, uma vez que os diplomas legais não se cumpriam, não se passando de intenções, em muitos casos. Após várias medidas legais introduzidas, em 1919, o Curso já reduzido de um ano passou a ser ministrado em escolas agora designadas «Primárias Superiores».

Extintas estas escolas, em 1926, mantiveram-se, no entanto, algumas com a designação de «Normais», das quais foram convertidas em Escolas do Magistério Primário as de Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada. Com esta alteração, o Curso, reduzido a dois anos, foi extraordinariamente desvalorizado, sobretudo em conteúdos e conhecimentos humanísticos e sociais.

Mas as medidas mais tenebrosas consistiram no encerramento das Escolas do Magistério, em 1936 (Dec-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro), e a improvisação de docentes sem cultura, designados «regentes» escolares.

A escassez de docentes obrigou a novo recrutamento acelerado de professores, agora com a exigência de habilitações académicas do 2.º ou 3.º Ciclos Liceais, conferindo-lhes a habilitação profissional através de curso intensivo com a duração de um ano, com acesso por via de exame de admissão e conclusão com exame de Estado. Desta iniciativa, realizada em 1940, resultou um saldo de cerca de mil professores, mas as Escolas do Magistério só foram reabertas em 1943, com plano curricular pouco exigente.

Era nítida a intenção legislativa de evitar que os professores atingissem grandes ambições culturais, especialmente no domínio social e humanista, como aliás está patente nas instruções anexas ao Programa de Pedagogia e Didáctica Geral: «[...] não deve nas nossas escolas do Magistério Primário dar-se guarida a qualquer discussão acerca dos fins últimos que intenta o processo de formação



Fig. 1

dos seres humanos na fase de crescimento. Não possuem, por um lado, os alunos a formação cultural necessária para se embrenharem em tão intrincados problemas; não se encontra, por outro lado, o nosso País em estado crítico de indecisão acerca dos conceitos de vida e de fins da sociedade [...].»

A partir do ano lectivo de 1974/75 foram introduzidas alterações curriculares e programáticas, bem como a extensão do Curso (mais um ano) e a exigência de maiores habilitações académicas no acesso ao Curso.

### História local do Ensino Normalista

Castelo Branco, em termos de administração escolar, foi, pela Lei de 2 de Maio de 1878, considerado distrito-sede de uma das 12 circunscrições escolares, a oitava que abrangia ainda o distrito de Portalegre. Era natural a aspiração que nela fosse instalada uma Escola Normal, desejo que veio a ser concretizado com a publicação no Decreto do Governo, de 29 de Dezembro de 1897, do decreto que criou na cidade de Castelo Branco uma escola de habilitação para o Magis-

tério Primário, nos termos do Regulamento de 1896, ficando, porém, a nomeação dos quadros e a instalação da escola dependentes de se tornar efectivo o concurso da respectiva Câmara Municipal com o fornecimento de casa e do necessário material escolar (Decreto de 3 de Dezembro de 1897).

As actas das reuniões do executivo da Câmara Municipal citam diversas diligências no sentido da criação e da satisfação das condições impostas no alvará régio. A primeira citação refere uma representação a S. Majestade, com o pedido de criação da escola de habilitação, na reunião de 20 de Novembro de 1897, da Câmara Municipal, por proposta do seu vice-presidente. Simultaneamente, pedia-se autorização para o desvio de três contos de réis do cofre especial de Viação, destinando-se metade a obras de adaptação no edifício escolar da Avenida Vaz Preto e a outra metade à aquisição do mobiliário e material escolar necessários. A proximidade das datas do pedido e do despacho real favorável leva-nos à hipótese muito plausível de que as diligências eram anteriores e de que não terá faltado a «lanterna» intercessora. É também

de admitir que as obras foram demoradas, pois em 1899 há ainda referências em documentos a autorizações de subsídios destinados ao mesmo fim.



Fig. 2  
(História da Imprensa em Castelo Branco.  
Emesto Pinho Lobo. Gráfica S. José.  
Castelo Branco, 1987)



Fig. 3 (Revista «A Seiva» Escola M. Primário Particular de Castelo Branco — n.º 3, Dezembro de 1955)

A Avenida Vaz Preto tem hoje a designação de «Rua Vaz Preto» e o edifício referenciado é o mesmo onde actualmente está instalado o Quartel da Guarda Nacional Republicana (ver fotografia respectiva). (fig. 1.).

A Imprensa Regional passou a dar notícias frequentes das ocorrências da escola de habilitação para o Magistério Primário, que, com a Reforma de 1911, se converteu em Escola de Ensino Normal e chegou a ter órgãos privativos de Imprensa Regional (ver montagem fotocopiada das primeiras páginas de *O Albicastrense* e *Echo Pedagógico*, qualquer deles da iniciativa dos alunos) (fig. 2).

O semanário *Notícias da Beira*, inseriu notícias frequentes, a partir de 1914, acerca do risco da extinção da Escola Normal, com receio da inviabilidade da sua substituição ao menos por uma Escola Primária Superior, facto que veio a verificar-se em 1919, extensivo a todo o País. A publicação de um protesto dos alunos da Escola Normal, num dos nú-

meros de *O Notícias da Beira* do mês de Maio de 1915, contém um abaixo-assinado com 164 assinaturas, curiosamente separadas por anos e sexos, protesto que visava desagrar o director da Escola Normal, professor Francisco Xavier Pereira, o qual havia recentemente sido alvo de calúnia pública. A frequência da Escola devia ser elevada ao tempo, a avaliar pelo número de assinaturas expressas.

Esta Escola Primária Superior foi extinta como todas as outras em 1926, tendo sido seu último director o Dr. António Trindade, médico escolar e professor de Higiene Geral e Escolar.

Só em Outubro de 1950 foi criada uma nova Escola Normal nesta cidade, estabelecimento particular, criado por iniciativa do seu proprietário e director, o falecido Dr. João Frade Correia, que adoptou como patrono o ilustre albacastrense Amato Lusitano e funcionou em instalações próprias. (Ver fotografia) (fig. 3).

Esta Escola, que diplomou no primeiro Curso apenas 10 professoras, aumentou consideravelmente a sua frequência média anual para 56 alunos por curso, sobretudo depois de passar a ser de frequência mista, tendo, durante os 22 anos da sua existência, formado 1217 professoras, a maioria naturais da região.

Nos difíceis tempos do terceiro quartel deste século realizou esta Escola um trabalho considerável na oferta de oportunidades de promoção social e profissi-

onal de muitos jovens beirões sem saída à vista, e sem recursos económicos disponíveis para o pagamento das despesas resultantes da ausência do lar paterno e sem qualquer auxílio ou subsídio do Estado. Mal se pode hoje compreender que a totalidade das despesas e encargos dos estudos fosse da responsabilidade absoluta das famílias, sobretudo nas de fraca capitação, que em muitos casos se empenhavam assumindo compromissos incomportáveis, quando é certo que a formação profissional destes estudantes iria reverter somente a favor do Estado, por ser o único empregador nesta zona geográfica de professores do ensino primário.

Em vez dos subsídios com que alunos e escolas do ensino privado são hoje contemplados, medida que apoiamos totalmente a favor de quem precisa, o ensino particular, tal como qualquer actividade económica, era ao tempo tributado fiscalmente com impostos, de acordo com as tabelas e prazos oficiais.

Se não tivesse funcionado a Escola Normal Amato Lusitano em Castelo Branco, por certo algumas centenas de estudantes candidatos ao Magistério Primário, teriam sido forçados a tentar outra via profissional, porventura com mais dificuldades de colocação, em tempos de «vacas magras».

A reabertura das Escolas do Magistério, depois do encerramento de 1936,

preconizada pelo Dec.-Lei n.º 32 243, de 5 de Setembro de 1942, fez-se apenas em relação às quatro de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga. Por conta-gotas foram sendo criadas (restauradas) pontualmente, entre 1943 e 1959, 16 escolas. O Dec.-Lei n.º 400/71, de 22 de Setembro, autorizou a criação de mais seis, entre as quais a de Castelo Branco, que foi estabelecida nas instalações do Colégio Instituto de Santo António, recentemente encerrado.

Na área abrangida pelo distrito de Castelo Branco funcionou também a Escola do Magistério Primário do Fundão, desde 1974 a 1988.

Na sua curta existência, a Escola de Castelo Branco, extinta como todas as restantes em 1988, formou 1092 profissionais, entre educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Está por fazer a história do ensino normalista em Portugal. Cremos que vale a pena fazê-la. Este modesto trabalho pretende ser um contributo para ela.

## Notas

(1) NÓVOA, António. — Do mestre-escola ao professor do Ensino Primário. Universidade Técnica de Lisboa — ISEF. — 1986.

(2) GOMES, Joaquim Ferreira. — Estudos para a História da Educação em Portugal no século XIX. Livraria Almedina, Coimbra, 1980.

## MEMÓRIA

Rosa Soares Nunes

**P**reconceito é inequívoco testemunho de como a humanidade se foi desvinculando do compromisso com as leis da natureza, a que parecia estarmos obrigados. À medida que a sofisticação das aquisições da inteligência foram construindo uma intrigante espécie nova a partir do reino animal, tornou-se um importante mecanismo do comportamento, destinado a *defender-nos* de incomodidades na relação com os conceitos sociais construídos. É a reserva mental dos menos preparados para o entendimento das leis naturais de vida. É o polícia ajuramentado que sempre estará alerta para não permitir a invasão daquilo que os sistemas vão rejeitando. De certo modo e a outro nível, trata-se da contradição fundamental e insolúvel entre o direito natural e o direito positivo.

António Botto, membro de uma minoria excomungada de todas as sociedades

modernas — mau-grado os movimentos que, um pouco por toda a parte, se levantam em defesa dos seus direitos humanos, e ainda muito mais de meios perversamente afectados por concepções político-filosóficas radicais, discriminatórias de base, assumiu a sua condição de marginalizado, mas não aceitou a prepotência do que e de quem a impunha.

A sua predisposição biológica-psicológica era aquela (e as escolhas são do foro íntimo de cada um), não afectava os direitos nem os interesses de ninguém, o que tinha a fazer era enfrentar o mundo e, portador da chave de abrir e dissipar névoas e grilhões, realizar-se como cidadão e deus — liberto do estigma do preconceito. E foi o que aconteceu. O mundo rejeitou-o, fez dele um mártir (os mártires são sempre o produto da irracionalidade), enquanto o espírito atin-

gia os espaços mais altos dos anseios primordiais da humanidade. A sua poesia, de uma simplicidade que só os homens simples e bons sabem ter, de uma musicalidade que apenas os sensíveis conseguem, de um sentido estético que só aos artistas se permite, nunca pôde ser devidamente divulgada e apreciada, porque o preconceito tem impedido os homens comuns de lhe ter acesso. Mas os homens do seu nível artístico que, por natureza, estão sempre em oposição e ruptura com as injustas grilhetas dos sistemas, não lhe regatearam proclamá-lo como um excepcional construtor ou descobridor de forjas do belo e do ético e também do útil. Ao mesmo tempo que o estigma nacional o condenava ao ostracismo, um país estrangeiro, longínquo, exactamente a Irlanda, adoptava oficialmente para as escolas do seu território o livro de contos de António Botto. Que discrepância, que milagre ou, tão simplesmente, que clarividência e maturidade?

Curiosa e insuspeitadamente, António Botto revelou-se um pedagogo. Um poeta pedagogo.

Quando João de Deus apareceu com a sua cartilha maternal, deu-se uma «revolução» do ensino no nosso país. Ele próprio fundador da sua escola, tudo funcionou, durante várias décadas, como se se tivesse descoberto o sistema definitivo de ensino nas escolas portuguesas. As suas lições eram objectivamente pragmáticas e a poesia lá estava, de mãos dadas com a filosofia e a cultura cristãs, que são — queiramos ou não — as traves mestras do nosso existir, e o bom senso, a formar a consciência das crianças. Ao professor era reservado o papel de tirar partido do método e do conhecimento de cada criança sob o seu magistério. Era (e não será ainda?) isso o que distinguia o professor de outro qualquer ensinador (evitemos, por razões óbvias, o *educador*), mesmo os próprios pais das crianças. Desde então, os métodos e as concepções pedagógicas têm-se sucedido, substituindo-se uns aos outros, num afã de encontrar, em qualquer momento, a pedagogia ideal para as crianças que vão sendo fruto de novas con-

CAMINHO

ISABEL ALLEGRO DE MAGALHÃES

# O SEXO DOS TEXTOS



ESTUDOS DE LITERATURA PORTUGUESA  
CAMINHO

Preço: 2.730\$00

E é assim que se configuram predominâncias, de forma a podermos distinguir duas fundamentais modalidades de escrita: uma mais próxima do que é a vida, historicamente determinada, das mulheres, e outra mais de acordo com a maneira dominante de estar no mundo, a dos homens (com tantas variantes em cada uma delas quantos os autores). Só então se estabelece a relação texto/sexo do autor. E então é possível verifi-

car que a escrita *no feminino* é, como é natural, a de autoria feminina, mesmo se alguns homens-escritores a tornam sua; mesmo se alguns autores revelam aqui e ali traços idênticos. Mais: é possível descobrir ainda nessa escrita algumas vertentes de novidade trazidas pelas mulheres à literatura — vertentes, em geral, silenciadas, ou silenciosas, ou simplesmente inexistentes nas narrativas masculinas.



dições de vida, nascidas em meios familiares que já pouco têm a ver com a tradicional célula dita básica da sociedade.

A psicologia, sendo uma ciência nova, necessariamente instável por ter que acompanhar a instabilidade do desenvolvimento humano, é-o ainda mais quando se ocupa das idades infantis e da adolescência. E a pedagogia só encontra razão se não esquece que, como afirma Sartre, o homem não é o somatório daquilo que tem, mas a totalidade do que ainda não tem, do que poderia ter.

Todas estas considerações, assim postas, sem rede, aos perigos de julgamentos primeiros, para quê? Pois é. Ao contrário de João de Deus, considerado quase um santo pelos intelectuais do seu tempo, António Botto, que foi recusado e relegado para o index, pelos poderes e pelas morais hipócritas dos «subalimentados do sonho», de mentes que tudo confundem, escreveu um conjunto de contos «para crianças e para adultos», brilhante galeria de peças literárias, de que falaram, rendidos à beleza formal e conceptual de toda a sua obra, mas pon-do ênfase nesse diálogo espiritual com as crianças do mundo, vultos tais como Fernando Pessoa, Bernardino Machado, Teixeira de Pascoais, Frederico Garcia Lorca, Miguel Unamuno, James Joyce e muitos outros. Trata-se, na verdade, de um compêndio de estórias onde a imaginação estua, a um tempo tradicional e moderna, na esteira das eternas fábulas apologais de Fedro, de Esopo, de La Fontaine, das parábolas moralizantes dos evangelistas, dos enredos tecidos entre pessoas e bichos pelo contar fácil e teno de Andersen e, agora mesmo, dos inteligentes contos de Alice Vieira. Todos eles foram e têm sido o encanto, o alimento primordial das crianças como de adultos. Há, porém, uma diferença, além da qualidade literária insuperável, concisa, sem perder nem um dedal de emoção: o realismo das estórias. E aqui põe-se-nos um problema de fundo, de fundo pedagógico. Será o sonho, desligado de todos os incómodos da vida, mais adequado à formação da infância do que a introdução equilibrada de sugestões, imaginativamente elaboradas com encanto,

mestria e bom gosto, relativas à problemática do existir a que as crianças não poderão nunca escapar? Quer dizer, o sentido metafórico mais próximo do real, como instrumentos da efabulação? Se é certo que não se deve dar à criança o caminho feito, a receita aviada, a indicação insulada do melhor dos comportamentos, das construções morais, em suma, esconder-lhe também, atrás de um hedonismo encantatório, a vida que são obrigadas ou têm o privilégio de viver, não será igualmente reprovável? Leia-se com atenção, com muita atenção, leia-se às crianças com inteligência e coração, com muita inteligência e muito coração, o primeiro conto do livro de António Botto, «As Três Peneiras».

Não me lembro de mim sem contos com génios e encantamentos de princesas. Não era preciso ser ao serão. Qualquer momento de menos afazeres era pretexto para a minha avó materna contar um conto, com tal perícia que qualquer adulto presente sustinha a respiração e esbugalhava os olhos, tanto quanto eu ou a minha irmã. Não que eu desse por isso nessa altura. Mas as referências que, a isso, mais tarde, me fizeram, eu pude confirmá-las por protagonismo quando, já mãe, ouvia a minha avó contar contos às minhas filhas. Só que as *Mil e Uma Noites*, numa encadernação grande, de livro sagrado, já tinham desaparecido nessa altura.

Sem a mesma mestria (não era fácil comparar-se-lhe), na ausência da minha avó, a minha mãe também sabia contar. E o meu pai... esse inventava as histórias mais mirabolantes, ao mesmo tempo que nos aguçava a vontade para os mistérios que se podiam desvendar num livro. Mas não era apenas o prazer de contar e ouvir que estava em causa. Era talvez uma outra cultura, subjacente à judaico-cristã, que temos como a nuclear da nossa civilização, a cultura árabe, que se revelava no encantamento da fantasia sem perder de vista a sua relação íntima com o sentido da vida. Tanto assim que a abertura desse livro monumental situa logo o leitor numa muito

bem construída metáfora, numa advertência para os actos aparentemente irrelevantes, como lançar caroços de azeitona para trás das costas, sem reparar que aí pode estar um génio sem escrúpulos, capaz de destruir o nosso sossego.

Lembro-me também de como lidei com os *Contos Para os Nossos Filhos*, de Maria Amália Vaz de Carvalho. Lembro-me do livro gasto de tanto contacto.

Já na escola, a descoberta de alguns contos de António Botto deixou em mim uma ligeira mas doce impressão do contacto com a mensagem escrita. Foi uma gratificante relação de afecto com o autor. O mesmo sentimento assaltou agora o meu imaginário e me acordou os escaninhos da memória — pequeno quarto de brinquedos da memória colectiva onde se forma o carácter —, em ocasião de libertar emoções e aquisições da aprendizagem da vida. E então lembrei-me do esquecimento em que dorme a expressão de uma sensibilidade e um saber sobre que se teceram considerações que, só por si, estimulam para a leitura destes contos. Vejamos, para já, a opinião crítica de Frederico Garcia Lorca: «Uma riqueza estética, deslumbramento de imagens, de intenções e ensinamentos, as formosíssimas e originais histórias infantis de António Botto deveriam ser lidas em voz alta nas escolas. Há um encanto de génio naquela simplicidade que nasce no coração.»

E o cultíssimo compatriota de Frederico, Miguel Unamuno:

«Os contos infantis de António Botto são verdadeiras lições de inteligência, de espírito, de elegância moral, de bom gosto literário, e tudo isto numa simplicidade que pode chamar-se divina.»

Não é preciso voltar a sublinhar as palavras de valor inultrapassável.

Passemos antes a James Joyce:

«António Botto, esse extraordinário vidente da beleza, que entrou na consciência da poesia universal como um estranho caso de alucinação e de génio, deu a este livro das crianças uma simplicidade impressionante em motivos do mais tocante e fino realismo educativo.

É do senso comum que o imaginário se cultiva e que admirar-se e maravilhar-

se é da condição da criança. Mas, diz-se algures, «esta disposição desaparece depressa em contacto com explicações lógicas levadas às crianças pelos média e pela escola» <sup>(1)</sup>. Mas, quem fala em *explicar*? Ora, contradizendo-se a si próprio («imaginar não é pensar?»), atente-se no que afirma M. Postic: «Ir para lá das aparências, pressentir o desconhecido, munir-se de um jogo de espelhos

que reenviam para outras luzes, ir à conquista do seu domínio secreto, tais são os caminhos do imaginário.»

Apesar do discurso coerente com a lógica da vida, as estórias de António Botto convidam a esse percurso dos «para lá da aparência». Para além das mensagens explícitas, o autor nos comunica uma sensibilidade, «a delicadeza de sentir que esteve sempre no centro, tan-

to das reflexões sobre os mecanismos do conhecimento, como das teorias sobre os sentimentos e a arte» — assim se escreve, a p. 122, do vol. 25, de Einaudi. É aí que eu estou.

### Nota

(1) M. Postic. — «L'imaginaire dans la relation pédagogique».

## O CORDEIRO BRANCO

CONTO PARA CRIANÇAS  
DE FERNANDO BRANCO**Maria Margarida Macedo Silva**

Directora-lundadora das Bibliotecas Infantis-Juvenis «O Jardim» (Madeira)

Quando um professor conta histórias aos seus alunos e os leva a reescrevê-las de modo que resultem num só conto, esse professor pratica um acto altamente pedagógico, inserindo-se no moderno conceito de «Educação pela Arte». Mas quando o mesmo professor intervém, na história final, como narrador onnipresente com um estilo poético, então temos um pedagogo-poeta, que sabe perfeitamente ser a poesia um dos meios mais eficazes para despertar e desenvolver, na criança, o gosto pela leitura.

«O Cordeiro Branco» é um conto muito bem estruturado, partindo da realidade, onde abundam as descrições líricas da natureza sem esquecer as quatro intervenções poéticas do autor.

Um episódio central — o nascimento de um irmãozito e a prevista morte do cordeiro (os dois pólos da vida) vão desencadear uma acção interior (porque

tudo se passa na alma de Daniel — o herói da história) e provocar através do fantástico, do irreal, a evasão da criança para o sonho. Neste fantástico se encaixam excertos de contos tradicionais portugueses, em versão oral, transformados pelos alunos, o que vai dar o toque mágico ao conto.

A história «O Cordeiro Branco», que ousamos classificar de narrativa lírica (ou poética), termina como começará — o regresso à realidade, onde o sonho é parcela importante.

Analisemos, então, a estrutura e desenvolvimento deste conto.

Uma introdução em prosa poética (cada parágrafo é uma quadra ou um dístico) dá-nos o objectivo do autor — contar uma história «com a voz do coração» —, situando-a em tempo incerto, no reino da fantasia, e resumindo a vida de Daniel em «simplicidade e beleza».

A situação do conto é transmitida ao leitor por um rápido período: «uma quinta ao lado da floresta». Esta vai também ser o cenário onde se desenrolará parte da acção.

Também a apresentação das personagens é rápida, curta, esquemática, sobretudo no que respeita aos pais e à irmã Beatriz, co-heróina desta história.

O retrato do herói principal ocupa quatro longos parágrafos (páginas 30 e 31). Daniel, que «frequenta a escola da vila», vive praticamente em contacto com a natureza — ela é o seu mundo, com ela se identifica totalmente «regressa ao seu mundo» (página 30). Este ambiente é analisado com técnica de visualização: Daniel «deixa os olhos observadores deterem-se no pomar, na leira, no regato; admirarem as flores, as borboletas, as libelinhas[...] os pirilampos, se é noite. Os ouvidos apurados escutam os pássaros, os grilos, as cigarras, as rãs. As mãos sensíveis acariciarem os animais e as coisas[...]» Mas, o centro do mundo afectivo de Daniel é um cordeiro branco, que perdera a mãe, ao nascer.

De novo, quatro parágrafos (apetecia-me dizer quatro pinceladas) plenos de lirismo, introduzem o leitor no pensamento e na vida do pequeno Daniel, para quem «o cordeiro é o brinquedo que não tivera» e também seu *filho adoptivo*. Com ele o adolescente se identifica totalmente: «ambos são fortes e livres como o vento, saudáveis e puros como as fontes», identificação que se estende à natureza, que ambos exploram, rebolando-se pela «erva tenra», improvisando «mil brincadeiras» (página 31).

No centro da página 32 aparece a segunda intervenção poética do autor — a concepção de uma nova vida e o seu nascimento. Esta intervenção, composta por quatro dísticos de rima emparelhada, é para nós um *hino à natureza*, pois que se trata de prosa rimada e rítmica.

O nascimento do irmãozito — que Daniel compara ao Menino Jesus — nascimento é Natal — e as alegrias daí resultantes e circundantes, ocupam os três últimos parágrafos da página 32 e o primeiro da 33, para o autor concluir que

Daniel vive num círculo de amor, repartido pelos pais, Beatriz, o cordeiro e o recém-nascido: «Belo e estranho é o milagre do amor — por mais que se reparta não se esgota ou enfraquece».

O terceiro momento deste poema narrativo é o conflito que se vai desencadear na alma de Daniel, colocado perante o sofrimento: a prevista morte do cordeiro (aqui, símbolo do cordeiro pascal) em Domingo de Páscoa, para festejar o baptismo do bebé.

A verdadeira acção, no sentido de movimento, consiste na decisão de Beatriz, que resolve gastar as suas eco-

nomias na compra de um «cordeiro já pronto para cozinhar». Tal decisão é-nos transmitida em frases rápidas, períodos curtos, tão rápidos como o pensamento (página 34).

A este terceiro momento do conto, segue-se um terceiro poema. De novo quatro dísticos de rima emparelhada, ocupando o centro da página 36, descrevem-nos a aflição de Daniel que «pela dor alimentado, procura o cordeiro branco» e o seu regozijo ao reencontrar o «amigo verdadeiro».

O quarto momento deste poema narrativo é a intervenção de seres maravilhosos, do fantástico, que irá ocupar

grande parte da página 36 e o total das páginas 37 e 38.

Este fantástico é o sonho do *Menino-Poeta*. O cordeiro fora salvo por Beatriz — este é o facto real. Mas, para Daniel, só a magia do sonho o poderia salvar. Daí a aventura no mundo da fantasia — a busca da solução para o seu sofrimento.

Esta aventura vai ter como cenário a floresta, cuja descrição ocupa o último parágrafo da página 36: «Cedros afiados recortam o azul do céu. Choupos, eucaliptos, pinheiros [...] entrelaçam os ramos fraternalmente. Pássaros, muitos pássaros, de várias espécies e tamanhos,

poisam neles cantando com harmonia, acompanhados pelo som musical do rumorejar do vento nas folhas. No chão, coelhos, lebres, esquilos e vários outros animais dançam alegres.»

Trata-se de uma natureza alegre, imagem da alma de Daniel — alegre porque vencera a morte.

O sonho de Daniel «ondas de sonho» penetram Daniel (página 37), vai desenrolar-se por fases: A primeira é o encontro com uma enorme árvore. «tão alta que toca as nuvens», essa *Árvore maravilhosa*, cujo tronco é guarnecido por «heras de ouro e prata»; os ramos por «flores de pérolas e diamantes», dois dos ramos alongando-se, semelhantes a braços e parece ter um rosto. Esta árvore é a *Fada-Rainha-da-Floresta*, a quem Daniel pede protecção para que o seu Cordeiro Branco não seja sacrificado.

Temos aqui o primeiro discurso directo desta narrativa. A resposta da *Árvore-Fada* é silenciosa. Transporta Daniel e o seu cordeiro para fora da Terra. Daniel, «vê, agora, sem os olhos, ouve sem os ouvidos». Permitimo-nos, aqui, transcrever Saint-Exupéry «só se vê bem com os olhos do coração. O essencial é invisível».

## Fernando Branco Marado NO REINO DA FANTASIA



Ilustrações de Célia Machado

Agora, Daniel, vê tudo de outro modo.

A segunda fase do desenrolar deste *maravilhoso* é o encontro com o «Génio da Montanha», habitante único da gruta que se abre no meio de um rochedo, tal como no conto «Abre-te Sésamo», de Torga. O Génio oferece a Daniel três moedas de ouro, retiradas de uma «caldeira de cobre, atestada de moedas de ouro» e reafirma a sua dívida com um conselho: «— São tuas, farás de ti, o que delas fizeres» (página 38).

A terceira fase *desta viagem nos braços da Árvore-Fada* passa-se à porta «de um casebre, do qual saem gemidos angustiantes» (recordemos o conto de Eça, «O Suave Milagre»). Daniel socorre a mãe do pequeno enfermo, ofertando-lhe as três moedas de ouro. Para Daniel o dinheiro serve para minorar o sofrimento alheio, para praticar o bem.

A quarta fase da viagem vai ocorrer num laranjal, onde se encontram três meninas, em tudo semelhantes às de «rimance» «A Nau Catrineta». «A mais formosa de todas» dá a Daniel três laranjas (conforme o conto tradicional) «As três laranjas de ouro», com estas palavras «— Partilha-as com uma só pessoa. Com aquela que o teu coração sentir melhor o merecer» (final da página 38).

Seguidamente, temos o epílogo deste conto: o regresso a casa, o regresso à realidade.

«Daniel sugere impressionante figura saída da boca de antigo contador de histórias» (página 40). Vai, agora, dar a Beatriz, a salvadora do seu amigo verdadeiro, as três laranjas, depois de as haver recusado ao pai e mãe, num diálogo carregado de censuras.

E o conto termina, como começara, com nova intervenção do autor, numa reflexão sobre o sonho: «Só o sonho nos salva, só o sonho pode diminuir nossos sofrimentos.»

A amizade fraterna, o amor familiar, a inocência simbolizada no «Cordeiro Branco», são outros componentes do quadro final — um «Angelus»!

Conclusão — tudo neste conto é notável ou notório, desde o estilo à disposição gráfica.

Este estilo é, em nosso entender, a maior riqueza do conto. De um modo geral, as frases são curtas e com um ritmo sempre adaptado aos propósitos do autor. Mesmo nas descrições. Veja-se, por exemplo, os retratos esboçados dos pais de Daniel «o pai lavra semente, rega, monda, colhe, cuida do gado» — é o chefe da casa, o que mais trabalha — «numa labuta ininterrupta» (página 36). O mesmo se verifica no retrato de Daniel, mormente na sua observação da Natureza. O emprego de verbos de movimento à mistura com verbos estáticos; o adjectivo sempre apropriado aos substantivos que qualifica e à acção. «Os ouvidos apurados escutam»;... «as mãos sensíveis acariciam» (página 31).

Nas mãos do professor Fernando Branco a língua portuguesa é como o pincel nas de um artista plástico. Poder-se-ia objectar que este estilo é demasiado cuidado apesar do uso de vocábulos simples. No entanto, se pensarmos que neste conto a intriga quase não existe, pois tudo se passa na alma de Daniel, concluiremos pela necessidade de um estilo vivo, rápido, como o fluir da vida. Deste modo o autor consegue evitar a monotonia, mesmo nas descrições líricas, como a da floresta. Respiquemos, ao acaso, na página 31 «Pássaros, poisam neles cantando com harmonia, acompanhados pelo som musical do rumorejar do vento nas folhas» — a expressão «som musical» identifica-se perfeitamente com rumorejar.

A juntar a este estilo perfeito, rítmico, bem coordenado, está a intervenção do fantástico, sugerindo às crianças peripécias que tanto as encantam. Aliás, tudo sempre muito leve, rápido, curto, para não fadigar.

À medida que o conto se aproxima do fim, mais propriamente nas duas últimas páginas, os períodos tornam-se mais longos, sendo cortados pelo discurso directo.

Não menos importante que o estilo é a repartição dos quatro momentos da narrativa pelas oito páginas, intercaladas com três ilustrações.

As intervenções do autor, a que já aludimos, sob forma de prosa poética,

situam-se no começo e no final. A segunda e terceira intervenções formam a *ponte* para o terceiro e quarto momentos da história, respectivamente o nascimento do bebé e a aventura na floresta.

Se atentarmos bem, estes poemas em prosa são a *forma sonhada* de encarar a realidade e constituem uma espécie de resumo e reflexão sobre as partes em que se divide a história do «Cordeiro Branco». Cada parte do conto contém quatro longos parágrafos. E se contarmos os períodos de cada «bloco» veremos que estão distribuídos equitativamente. Daí o equilíbrio desta prosa, qual artista que pinta um quadro. Não esqueçamos que os destinatários deste conto são crianças e adolescentes, cuja aprendizagem da língua materna e a correcta expressão oral e escrita passa pela leitura de prosa ou verso perfeitos, equilibrados.

Para além de tudo isto, «O Cordeiro Branco» possibilita aos professores que o utilizem, em duas aulas, várias leituras: a do conto na sua globalidade, a das intervenções do autor, a dos momentos constituintes da história e ainda uma quarta leitura, a das três ilustrações assinadas por Célia Machado.

Terceiro conto do livro *No Reino da Fantasia* «O Cordeiro Branco», narrativa poética aparentemente simples é o resultado de um paciente, sério e longo trabalho com alunos. Parabéns, professor Fernando Branco Marado! ▀

## Notas

(<sup>1</sup>) In: *No Reino da Fantasia* — edição da Escola n.º 1, de Lamego.

(<sup>2</sup>) Pedagogo, escritor e professor do Ensino Básico de Lamego; autor de um projecto de «Investigação Aplicada», para o qual lhe foi concedida licença sabática, no próximo ano lectivo de 1994/95.

## PROJECTO VIDA UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

**Maria Guadalupe Magalhães Portelinha Margarido**

Professora responsável do «Projecto VIVAA ESCOLA»  
na Escola Secundária de Pombal

Iniciaremos este trabalho fazendo uma abordagem global, embora sintética, dos vários organismos que integram o todo que é o Projecto Vida, descrevendo, em seguida, a experiência vivida na Escola Secundária de Pombal.

Assim, o PV é, em linhas gerais, um programa nacional interministerial de combate à droga. Este programa abrange três vertentes de acção fundamentais no combate ao uso de tóxicos: a prevenção primária, a prevenção secundária e a prevenção terciária. Explicitando um pouco estes conceitos diremos, em termos muito simples, que se entende por prevenção primária quando o objectivo é atacar a doença antes que apareçam os sintomas da mesma; a prevenção secundária tem como alvo o tratamento, porque a doença já está instalada; finalmente, a prevenção terciária caracteriza-se pela ajuda à integração social dos ex-to-

xicomanos. Contemplando a primeira vertente, o PV cria para as escolas um projecto específico de prevenção primária denominado, até este ano (1993), de «Projecto VIVA A ESCOLA», que, depois de três anos de experiência nas escolas, cede lugar a um outro projecto mais amplo e integrador, criado pelo Despacho 172/ME/93 de 13 de Agosto, chamado Programa de Promoção e Educação para a Saúde. Na filosofia de base deste novo Projecto (fundamentado, no entanto, no VIVA A ESCOLA), está subjacente a perspectiva de que uma autêntica educação para a saúde procura que cada sujeito desencadeie processos, altere comportamentos e atitudes, de forma a dar mais qualidade à vida.

Viradas também para a prevenção primária, mas especialmente vocacionados para o tratamento e reinserção social, o PV ainda contempla duas outras entida-

des como sejam o Núcleo Distrital do «Projecto VIDA», ao qual compete a coordenação, dinamização e formação de núcleos concelhios e de projectos particulares. Este organismo depende dos Governos Cívicos e integra diversas instituições (IEFP, IJ, ARS, CRSS, IRS, MAI, ME, DREA, ...), e também o Núcleo Concelhio do «Projecto VIDA», ao qual se podem agregar várias associações e instituições concelhias. Este organismo tem por função coordenar, dinamizar e promover os diversos projectos existentes no concelho.

Reportando-nos agora ao «Projecto VIVA A ESCOLA» aplicado na Escola Secundária de Pombal, será talvez de interesse focar que esta Escola foi das primeiras 60 escolas, a nível do País, a integrar o Projecto, que decorreu durante três anos, e continua, neste momento, com o PPES (Programa de Promoção e Educação para a Saúde).

O nosso Projecto desenvolveu-se por fases: uma primeira fase de lançamento e promoção, e uma segunda fase de implementação e desenvolvimento. Nesta segunda fase procuramos atingir vários grupos alvo previamente definidos. Partindo dos objectivos orientadores do programa de prevenção em meio escolar, tais como procurar desenvolver nos jovens comportamentos de autonomia, responsabilidade e sentido crítico; proporcionar a vivência de sentimentos de prazer, emoção e risco controlado; construir climas de escola cooperativos, dinâmicos e estimulantes que reforcem a auto-estima, a tolerância às frustrações e o sentido de pertença a um grupo, etc., etc., este Projecto incidiu fundamentalmente em dois aspectos: a componente formação e a componente ocupação de tempos livres.

Relativamente ao primeiro aspecto realizaram-se, e continuam a realizar-se, acções de sensibilização, informação e formação para professores, alunos, funcionários e pais, visando mudar saberes, atitudes e comportamentos face à toxicod dependência. Estas acções desenvolveram-se com o apoio da professora operadora do PV — entidade responsável distrital pelo apoio e avaliação dos pro-



jectos e dependente das Direcções Regionais de Educação —, e de técnicos do Centro de Estudos e Profilaxia da Droga (CEPD). A título de exemplo, introduzimos na escola, com a colaboração do CEPD, o PICO (Programa de Intervenção Curricular Orientada) que implica, em primeiro lugar, uma prévia formação dos professores durante seis sessões e, depois, a introdução das técnicas preventivas nas actividades curriculares com os alunos. (Com a nova Reforma fomos retirar à área-escola cerca de 14 horas para estas actividades). Estão envolvidos pelo Programa 16 turmas de alunos dos 7.º e 8.º anos e 2 turmas do 10.º ano. Paralelamente organizaram-se sessões de formação para os pais e encarregados de educação destes alunos, numa tentativa de transmitir mensagens semelhantes não só aos jovens mas também àqueles que lidam mais directamente com eles-pais e professores.

Quanto ao segundo ponto, organizaram-se actividades extracurriculares criativas e variadas, tentando fazer um desafio organizativo a toda a comunidade escolar nos campos estético, físico e cognitivo.

Assim, as actividades desenvolveram-se em áreas como a artístico-cultural com a criação de vários clubes:

- Teatro, dança de salão e folclórica, música, pintura e fotografia. No campo lúdico-desportivo actividades relacionadas com a construção de *karts* e *kayaks* têm movimentado vários jovens e proporcionado a organização de acampamentos, permitindo momentos de convívio saudável e estimulante entre os alunos e professores intervenientes;
- Além dos já referidos, há ainda os clubes de artesanato e tecnologia, o de jornalismo (com a sua revista «O Clube dos Poetas Vivos» e o jornal «Anos Dourados»), o clube de defesa e protecção do ambiente que, este ano, pretende construir um protótipo de reciclagem do papel e o clube de rádio ainda em formação. Paralelamente também se organizou uma ludoteca com vários jogos de mesa, filmes e

revistas muito frequentada, principalmente, pelos alunos mais jovens.

Destacamos também a nossa «Escola de Verão», isto é, escola aberta nos meses de Verão, permitindo a muitos alunos ocupações alternativas ao imenso tempo desocupado que as férias proporcionam. Durante este período, desenvolveram-se actividades orientadas por professores, que passaram desde a organização de um campo internacional de trabalho até ao desporto, à dança, à música, aos computadores e ao jornalismo.

Com o nosso projecto de escola tentámos, fundamentalmente, contribuir para a melhoria da relação pedagógica, do insucesso escolar e do clima de escola. Tentámos valorizar o saber e os saberes e mostrar que a escola pode ser um lugar agradável e de realização individual. Em suma, experimentámos envolver os jovens mostrando-lhes como perspectivar o presente e apontando-lhes caminhos para organizarem uma vida com projectos.

Todo o Projecto se prende, sem dúvida, com uma consciência muito profunda de que o problema do consumo de drogas, para além de muitos outros factores, aparece fortemente relacionado e correlacionado com os insucessos acumulados, tanto escolares como educativos. Acharmos, por isso, que se torna fundamental e imprescindível valorizar as áreas das expressões, dos saberes e das capacidades que contribuam para uma valorização da auto-estima e um harmonioso desenvolvimento pessoal e social.

Pensamos que o sucesso dos projectos nas escolas passa, essencialmente, por conseguirem proporcionar alternativas de vida saudável e enriquecedoras, valorizarem, promoverem e educarem para a saúde como sinónimo de bem-estar geral, ou seja, de felicidade. A ênfase tem que ser colocada nas práticas, na realização, no fazer, no saber estar, no ser activo, empenhado, empreendedor...

As escolas, como espaços sociais relativamente equipados para as actividades pedagógicas, educativas e lúdicas, poderão ser locais de prevenção, apesar de se ter consciência de que o controlo

dos factores de risco da toxicod dependência implica necessariamente uma abordagem articulada, pluridimensional e multidisciplinar dos diversos sectores da comunidade onde os jovens se inserem. Correndo o risco de sermos redundantes, e insistindo no tópico de que a prevenção primária, abrangendo o domínio físico, mental e social, tenta diminuir a incidência de comportamentos desviantes e reduzir o risco de aparecimento de novos casos, é enorme a aposta das escolas que enveredem por estes caminhos. Sentimos que as medidas preventivas serão aquelas em que deverá haver maior investimento e apoio e que têm que ser aplicadas aos jovens cada vez mais cedo. Há estudos que apontam para idades entre os 5 e os 7 anos, por isso, a necessidade de alargamento a toda a rede escolar de experiências semelhantes às que descrevemos e porque as achamos extremamente positivas e gratificantes, tanto sob o ponto de vista humano, como profissional. É importante salientar a atribuição dos subsídios anuais de 400 000\$00 para o «Projecto VIVA A ESCOLA», o que contribuiu de sobremaneira para a viabilização e realização dos trabalhos a que nos propusemos, permitindo-nos voos que, de outro modo, não conseguiríamos concretizar.

Depois destes três anos, vamos continuar com o novo Projecto que, embora tenha por base o anterior, é o seu alargamento com características mais abrangentes.

Pensamos que será interessante apresentar agora os princípios que regem o Programa de Promoção e Educação para a Saúde que foi enviado às escolas e, a partir do qual, estas elaboraram o seu próprio projecto.

O PPES define-se, partindo de um princípio de que:

«— A comunidade educativa é um todo complexo, qualquer programa de educação para a saúde deverá ter como protagonistas todos aqueles que a constituem: alunos, professores, pais, auxiliares de acção educativa, outros técnicos que nela trabalham;

— Segundo a Reforma do Sistema Educativo, a comunidade não se reduz aos

- protagonistas da educação intencional que desenvolvem intra-muros da escola o seu trabalho, ela é constituída por todo o ecossistema, no qual essa escola se enquadra, e a educação para a saúde só terá sentido se com ela se articular e encontrar estratégias adequadas;
- A educação para a saúde implica a promoção de estilos de vida saudáveis, que proporcionem a jovens e adultos a adequação de comportamentos e atitudes à correcta gestão do seu potencial biopsicosocial;
  - A diferença física, psíquica, económica, cultural, rática ou religiosa, tem que ser encarada como um potencial de enriquecimento na qualidade da relação, e nunca como uma possibilidade de marginalização;
  - Os valores são construtos fundamentais que se transmitem de geração, em geração através da educação formal e informal. É perigoso confundir educação para a saúde com leituras moralistas/preconceituosas dos comportamentos de cada indivíduo;
  - A saúde é um recurso próprio de cada ser humano, a este cabe geri-lo adequadamente, mediante opções assumidas conscientemente, de forma a que processos paternalistas não substituam,

na decisão, os principais interessados;

- A relação educativa intencional tem sido demasiadas vezes caracterizada por um conjunto de interdições preconizadas pelos adultos em relação à vida dos jovens.

A educação para a saúde que nos propomos desenvolver, não deve assumir qualquer cariz proibicionista, mas, pelo contrário, desencadear processos de consciencialização capazes de educar para uma opção.»

No que se refere às prioridades, o Programa indica que nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário deveriam ter tidas em conta as estratégias conducentes à prevenção da sida e da toxicodependência, sem esquecer que a violência e as várias formas de racismo são também sintomas de mal-estares sociais que urge prevenir com estratégias eficazes.

Relativamente ao funcionamento e para dinamizar este projecto, foi criada em cada uma das 250 escolas pré-seleccionadas uma equipa de educação para a saúde. Esta equipa é constituída por um professor-coordenador, ao qual é atribuída a redução de horário de uma turma até ao máximo de quatro horas e por outros professores e alunos a que estes

objectivos desejem aderir. O projecto encontra-se em fase de acreditação junto do Conselho Coordenador de Formação Contínua para que este trabalho de projecto possa ser creditado a todos os docentes nele envolvidos de uma forma sistemática e segundo as normas regulamentadas para o efeito.

Cada escola receberá do PPES a verba de 5 000 000\$00 para custear parte das despesas a realizar com o projecto anual que apresentar.

Todos os projectos serão elaborados com o apoio dos professores operadores.

A Escola Secundária de Pombal elaborou, também, o seu projecto global, sendo este constituído por 12 sub-projectos que envolvem cerca de 25 professores.

Uma nota muito positiva neste novo programa de prevenção, além de todas as outras, será a valorização do trabalho realizado nas escolas, permitindo uma creditação para o mesmo. É importante que se dê o reconhecimento justo às actividades e experiências tão interessantes e educativas que se têm realizado, a maior parte das vezes, somente dependentes da carolice, do profissionalismo, da dedicação e da esperança dos professores. ▀

## A CANHOTA NA ESCOLA

*Cristóvão de Aguiar*

Nesse tempo escurecido e espilrado de bolores averdugados, faziam-ninho muitas crendices e outras superstições. E ser canhoto significava uma diferença não tolerada. Sorte de desritmada afronta ao compasso rotineiro de um rebanho tosquiado, com a direita, nas consabidas épocas do ano e da vida. O canhotismo de Severianinha causava-lhe no dia a dia um sem número de desprazeres. Cozidos, recalcados, refreados. Lágrimas de paixão e desalento. Às vezes de raiva. Desde que de si algumas luzes possuía, sempre se achara no meio de duas talas. A da cruz e a da cadeirinha. Difícil de escolher a melhor de ambas. O simples pegar num objecto, a faca, a colher, o lápis de ardósia, mais tarde a pena. O próprio terço. Este, pelo seu significado, parecia fazer redobrar as recriminações e ameaças. E manipulá-lo com a sinistra constituía motivo mais

que bastante e autorizado para lhe pregarem um safanão nas costas da mão arredia das convenções, ao mesmo tempo que a exorcizavam do demónio acolhido por trás da pele. Atavam-lhe depois a mão tinta de fogo com faixas de pano cru. Do pulso para baixo. De forma a imobilizá-la e a deixá-la fechada em punho. Que queria ela? Não havia sido botada neste mundo com um aleijão mais nativo do carácter que do corpo?

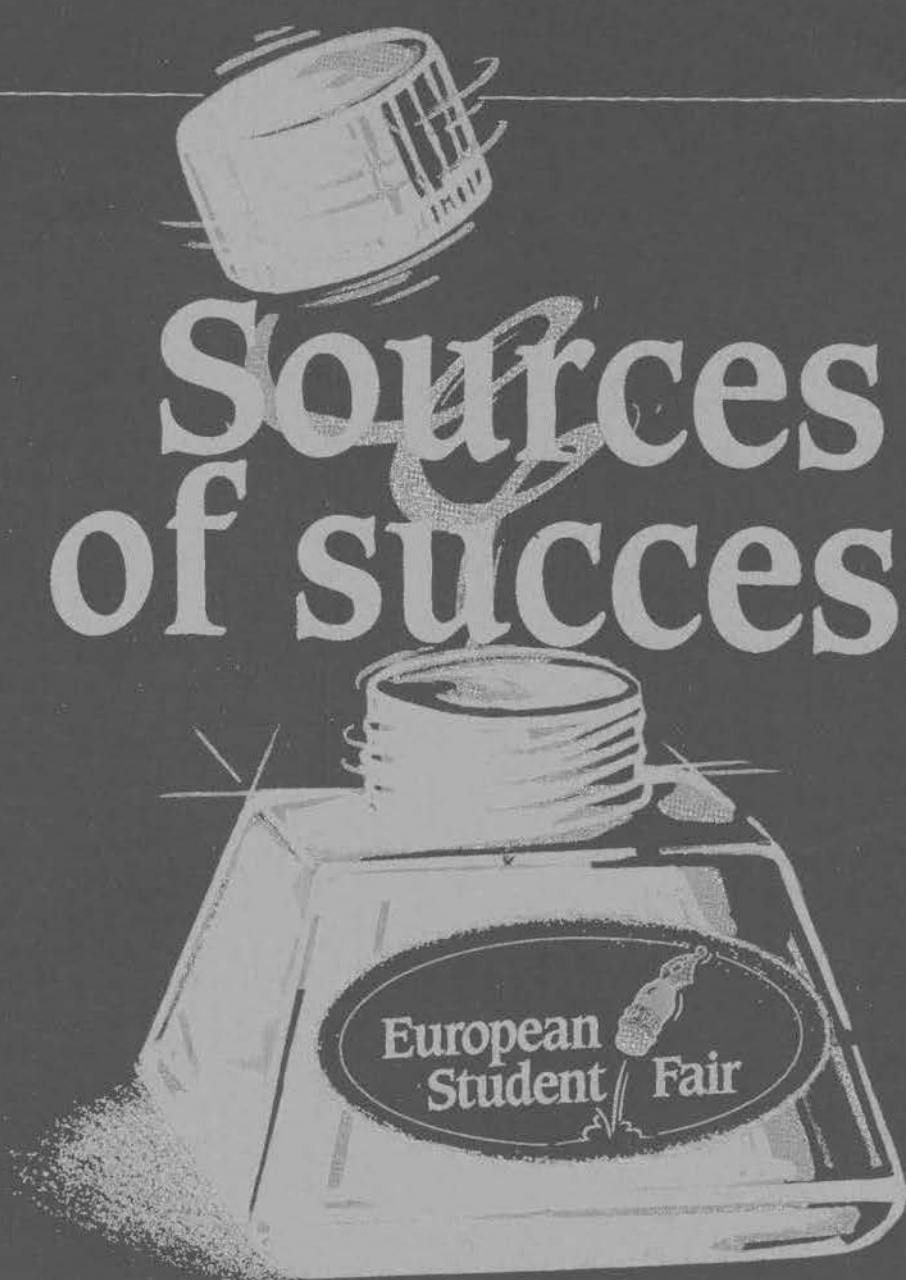
Com sete anos feitos, Severianinha deu entrada na escola da senhora dona Jacinthá da Luz, a Caracola, mestra diplomada para o magistério e natural da freguesia do Senhor Bom Jesus de Rabo de Peixe, ali mesmo ao pé. Nesse tempo, mais longe que duas ilhas apartadas por muito mar. Af iniciou a carreira do magistério, tendo exercido interinamente a cadeira de ensino primário do sexo masculino. Veio a seguir nomeada com

carácter definitivo para a freguesia de Tronqueira. E elegeu-a, vê lá tu, como filha adoptiva. Veio então ocupar a cadeira do ensino primário do sexo feminino. A terceira mestra da dinastia principiada em 1872, data da criação da escola por decreto do mesmo ano do rei D. Luís.

Ao dar entrada no novo castigo, desta feita escolar, Severianinha estava ainda guardada para ser testemunha do flagelo da pneumónica. Levou-lhe, além de uma tia irmã do pai, uma vizinha porta-com-porta, a Rosa Farias. Com ela se esquecia brincando com bonecas de pano ou de milheiro revestido de vestidos de folhas secas. Não se atreveu a levar-lhe uma asinha do caixão de cetim fingido. Nunca gostou de cemitérios. A Rosa foi a enterrar no talhão destinado aos anjinhos. Ia o cortejo sob uma chuvinha cegona e morrinhenta. Uma tristura tocada do Sul por um vento profano, que trazia o repicado som dos sinos, anunciando a alegria, na Terra, de haver mais um inocentinho a reforçar o coro celeste de Nossa Senhora Tecedeira de Anjos.

Ateou-se a pestilência em Tronqueira e seu termo debruado de outras ilhas no Outono em que as duas vizinhas defronte foram pela primeira vez frequentar a escola. Nesse desfecho do ano dava-se por concluído o primeiro conflito mundial, com a derrota dos Alemães na segunda batalha de Marne. O castigo da pneumónica havia sido trazido pela tripulação de bordo de um barco nipónico, surto na baía da doca da cidade de Ponta Delgada.

Entrara Severianinha para a escola da mestra Jacinthá da Luz Ferreira, a tereira professora que em Tronqueira se fixou desde que nela foi criada uma escola do sexo feminino. Acho que já te contei. A dona Caracola. *Oh Caracola, Caracola, o cu rebola no chão da escola. Cuidado com a tola, Caracola!* Nem quatro semanas se haviam escoado. Andavam ainda as da primeira classe na melopeia da tabuada dos três, muitos bolos à mistura, e poucas letras do abecedário alojadas na cachimónia. Fecharam-se as portas da sala de aula por



# Sources of success

From 8 → 11 February 1995. Brussels Exhibition Center - Halls 7 & 9.

The European Student Fair, a unique opportunity to meet over 400 universities from 23 countries.

Special features: MBA and Postgraduate study zone, Recruitment area and Language zone.

The "Euro-Meeting" will focus on Socrates, the European Commission's new mobility programme.

**BROADEN YOUR HORIZON. COME TO BRUSSELS.**

For information: Rue de la Caserne 86 B-1000 Brussels - Tel +32 2 514 40 80 - Fax +32 2 514 48 18

**THE EUROPEAN**  
THE EUROPEAN STUDENT FAIR

**Frankfurter Allgemeine**  
ZEITUNG FÜR DEUTSCHLAND

via da pneumónica. Só se reabriram no dia de Reis, último do Natal e das férias escolares desse período. O interregno só não resultou em alívio porque a desgraça sobrevinda foi pesada de mais para um cristão se alegrar com o quer que fosse.

Havia dona Caracola nascido com a vocação primeira de vir a ser solteirona quando fosse crescida. Grandioso se mostrava o seu temor e desconfiança pela raça dos homens. Tirante os senhores padres, considerava-os a todos intrinsecamente perversos, obscenos e brutamontes. Viera também ao mundo trazendo outra bem definida inclinação — a de vir a tornar-se mestra-escola. Segundo o velho semanário *Archipelago*, «era apanágio da sua prendada natureza a propensão para ensinar crianças, arte que lhe assistia, pelo que mandou construir uma casa própria com as acomodações exigidas pela pedagogia moderna para ensino e residência; com os métodos de ensino sugeridos antes pela sua índole do que aprendidos de teorias impraticáveis, têm as meninas suas discípulas gozado desde muito os benefícios que outras não conseguiram ainda em vilas e cidades; nem mesmo os recreios ao ar livre lhes faltam em ameno jardim junto à escola; afectuosa com as crianças, a quem trata com carinho verdadeiramente maternal, sabe contudo temperar esses afectos, que são muito de estimar, com a justa gravidade de quem quer ser amada sem deixar de ser respeitada».

Não me assiste competência nem sequer posso garantir se minha tia algum dia leu o que atrás ficou exarado. Tudo leva a crer que não. Mas, se acaso lhe houvessem caído os olhos nas linhas esborratadas da má impressão, talvez não ficasse longe de excogitar que o plúmítico correspondente, que outro não podia ser senão o padre vigário, homem de apuradas letras e de ainda mais afinada facúndia, havia estado molhando o aparo em tinteiro de tinta trocada. Muita daquela palavragem não passava de emproada prosa, privativa dos jornais, sermões panegíricos e outros discursos que os senhores sacerdotes, e outros figuras pertencentes à profanidade do

século, gostavam de alinhar em ocasiões pomposas.

Se acaso tivesse lido a lauda, talvez não chegasse minha tia ao ponto de pôr todo o traslado em causa. Isto é apenas um supor. Nem se aventuraria a denegá-lo em certos passos. Grandes transtornos não lhe teria entrementes causado dona Jacintha da Luz se, mal com ela deu de cara no recomeço da escola, a não tivesse logo avisado, alto e bom som, com ar de quem usa óculos e os deixou em casa, dentro da cestinha da costura.

— Ficas desde já avisadinha, e quem te avisa... Nesta sala de aula não consinto canhotices de espécie nenhuma. Caso te apanhe, minha rica cara, cabrejando com a canhota, já sabes o que te espera — régua e cana-da-índia pela mão a baixo. Ao demónio ou com quem ele se mete só assim que se deve proceder, entendido?

Caiu-lhe um pano de negrura sobre a boca de cena do coração. Semelhante a um baque fora de compasso. Mas escutou como cera a admoestação da mestra. Logo no primeiro dia de escola do novo ano, dava esperanças no futuro. Se dava! Sentiu-se afundar em cogitações meio fúnebres. Coitadinha da companheira do lado, a Rosa Farias, apodrecendo descansada àquela hora no cemitério das Quatro Canadas. De repente, e agarrando-se melhor aos escurecidos fios do pensamento, ouviu-se bichanar dentro de suas paredes que afinal a amiga e vizinha é que havia tido sorte em desandar para o céu dos inocentes naquele meado de Novembro passado de pestilência. Antes essa viagem sem regresso do que sofrer dona Caracola. Qual o motivo por que, sendo ela pessoa de tanta ilustração e saber, também não entendia que pudessem existir canhotos neste mundo?

Podia-se afirmar sem reboço que Severianinha não entrara com o pé direito da superstição na soleira da porta do Ano Novo. Não só pelo que acabara de acontecer na escola, mas principalmente, pelo que, na véspera de madrugada, sucedera com o pai, mestre Bento dos Reis, um dos mais briosos cantadores de Tronqueira. Cantava ao desafio, tanto na

noite dos Reis do Oriente, como na da Senhora das Estrelas. Ficava a noite estrelando de cantorias e de aprazíveis acordes de violas da terra. Mestre Bento dos Reis dava ares de sonâmbulo calcorreando os caminhos da noite. Acompanhavam-no um outro cantador da freguesia, o Ti João Moniz, um magote de curiosos amantes de serenatas, e o filho mais velho, o Jaime, ainda muito rapaz nesse tempo. E também a viola da terra, sua devotada companheira, de 12 cordas, com dois corações abertos sangrando na tampa envernizada da caixa de ressonância. Como poucos sabia dedilhá-la. Até ensinava a quem lhe pedia para aprender. Só as cantigas não podia ele ensinar. Era dom com que se nascia. Nessa noite cantava ao desafio. Principiava com os dois primeiros versos e o companheiro de cantoria terminava a quadra. Trocavam depois os papéis. Entoavam às portas dos mais graúdos da freguesia — *Oh senhor dono da casa, / Abra a porta que está frio...* —, na sua maioria ferrenhos partidários da Música Velha. Destinava-se o descante a alcançar fundos para a filarmónica Timbre Tronqueirense, carecida de dois clarinetes e de uma pele nova para o bombo, há pouco tempo esfaqueado pelo Carochinho da Música Nova.

A páginas tantas do aberto livro da noite, já madrugada do dia de Reis, apa-receu-lhe o irmão Alexandrino, um pedaço mais moço. Surgiu de supetão, a meio de uma cantiga que levava jeito de vir a sair bem botada — *Senhora dona patroa / Faça-nos a caridade...* —, mas o Ti João Moniz já não teve tempo de concluí-la. O Alexandrino havia-se chegado, nesse comenos, ao pé do irmão, e pregou-lhe uma funda estalada na cara.

— Meu grande canalha; tua irmã ainda quente na cova e tu em cantorias pelas portas de uns e outros, sem pinga de sentimento nem de vergonha nessa cara que até mete nojo aos cães.

E mais não disse. Dali logo se retirou perante o pasmo de todos, subitamente esboralhados de constrangido silêncio. Mestre Bento dos Reis ficou da cor daquela parede. Homem de respeito, casado e pai de filhos. Ademais desfeitoado

na frente de pessoas e do filho mais velho. De sua boca nem um pio de palavra souu. Após respirar fundo e limpar as súbitas borbulhas de suor que lhe perlavam a testa, continuou na labuta da cantoria. *Sou tocador de viola / Vou por toda a freguesia / Não venho pedir esmola / Canto só por cortesia...*

Quase 50 anos vieram ainda a viver os dois irmãos. Nunca mais se olharam nem sequer trocaram uma saudação. A não ser nas derradeiras horas da vida de um deles. Perdoaram-se à hora da morte de mestre Bento dos Reis. Três meses depois expirava o mais moço. Durante a malquerença, tanto um como outro obrigava os filhos a pedir a bênção ao tio em primeiro grau. Com o respeito, temor e obediência devidos a um parente chegado. E também ia a descendência a casa de um e de outro no dia litúrgico da matança do porco. Eram dessa rija têmpera os homens de outro tempo naturais de Tronqueira e seu termo debruado de outras ilhas.

Que espantação poderia pois causar que Severianinha estivesse de tal forma aturdida e perturbada naquela friorenta manhã do primeiro dia do reinício da escola, depois da pneumónica?

Algumas semanas se passaram sem que houvesse surgido qualquer novidade de vulto. Mas desde esse dia, à cautela, principiara Severianinha a praticar uma cada vez mais rigorosa observação sobre si própria. Não queria nem podia dar confiança a que o instinto renegado a puxasse subtil e naturalmente para a desfaçada rampa do esquerdeamento. Ninguém a deixava em paz.

Um dia, no recreio grande... Hora da merenda e da visita do padre vigário à senhora professora. Reverências dos dois poderes espirituais mais em vigor e destaque na freguesia. Terminada a aula da parte da manhã com uma avé-maria e um benzimento, a mestra atravessava o pátio no endireito da escadaria de pedra aparelhada que levava à residência. As

alunas ficavam espalhadas aos montinhos pelo recreio. Severianinha a um canto, sozinha, sempre meio encabulada e com pejo das companheiras. Todas conhecidas e de repente estranhas e escarnentas. Virtuais espias e acusadeiras da sua disformidade. Temerosa que, ao mais leve desleixo atento, a fossem denunciar à senhora professora. *Oh Caracola, Caracola, o cu rebola no chão da escola. Cuidado com a tola, Caracola.* Muito gostavam algumas de lhe serem alambicadamente agradáveis. Acabou por tirar da lancheirinha de vime despelado numa das caldeiras das Furnas a tática de pão de milho untada com doce de amora. Embrulhada num guardanapo de linho, com a primeira letra do nome bordada a vermelho vivo. Pôs-se então a comer, enfastienta. Sem grandes pressas. O intervalo do recreio mostrava-se mais comprido que língua velha. O medo faz render o tempo. Dava para tudo. Até para uma pessoa se coçar, se acaso de coceira sofresse.

De súbito, esgueira-se-me Severianinha para o recreio da casa da escola. Não consigo detê-la. Continua no seu canto. Encantada. Mastiga a fatia de pão untada com doce de amora. Distraída anda ela, tão arredada de si e do mundo, que, ao cair em si, já se encontra rodeada por um magote de companheiras. Cantam em coro a ladainha mais que sabida: *Olha a canhota, olha a canhotinha/ que para o inferna vai direitinha!*

No seu embevecimento, tinha-se esquecido de que mudara a fatia de pão para a mão esquerda. Alertada pelas trágicas vozes do coro que faziam o favor de lhe lembrar constantemente a tragédia, mudou-a de estufiote para a dextra. Mas as companheiras de pronto ripostaram: *É tarde de mais agora/ de nada te vai valer/anda o diabo cá fora/no céu Jesus a sofrer!*

Aguaram-se-lhe os olhos. Longas lágrimas de raiva. Se calhar do fumo vin-

do do forno, onde acabara de meter o esboralhadoiro embandeirado com uma rodilha escorrendo. Havia que limpar os tijolos do borralho e da cinza. O pão tendido agradece o calor unificado de todo aquele ventre refractário. Só assim se deixa tufar, alourar e cozer. E Severianinha, revestida do seu estatuto de rapariga da escola, ou melhor, que fugiu de novo para lá, reuniu forças bastantes para ajuntar do chão do pátio um burgalhau esquinado. Arrejeitou-o com a canhota. Pois então! A cabeça da mais espavitada. A Vitorina Laboa, de nariz à toa. Uma escarnenta da quinta casa. E a pedra acertou-lhe em cheio no alto da moleirinha. Espirrada por uma catapulta invisível, saltou pelos ares acima e foi depois cair no depósito grande que fornecia de água a escola e a residência da professora Caracola.

Ficou fora de si e com cara de quem podia, se quisesse, repetir a façanha. As companheiras, ao aperceberem-se de tais desígnios, permaneceram mais caladinhas que círios apagados. E nenhuma delas, por mais acusadeira de índole, se atreveu a denunciá-la à professora. Acabara de descer a escadaria de pedra basáltica para a aula da tarde. Trazia o seu ar de matrona respeitável e séria. Muito respeito e seriedade havia noutro tempo! Um migalhinho antes tinha o padre vigário saído no seu ripanço. Congestionado de cara. Tomou a direcção do passal, ali a dois passos.

Severianinha passou a ser temida e respeitada. Não fora o que lhe havia de suceder no fim da terceira classe, o seu último ano de estudos, e nunca mais se falava do seu canhotismo. A seu tempo te contarei. Até graça lhe achavam. Tirante em casa, onde a mãe andava sempre de atalaia. E ao mais pequeno deslize, toma lá, rapariguinha, para não andares de cabeça varela no ar...

Do livro a publicar  
«Um Grito em Chamas»



## O PROFESSOR

SUMÁRIOS  
DE 1994

## JANEIRO/FEVEREIRO, n.º 36

## Editorial

## ESTUDOS

Profissionalidade e formação de professores  
Jorge Olímpio Bento

Formação contínua e expectativas docentes na Área das  
Novas Tecnologias de Informação  
Vito José de Jesus Carioca

A participação dos pais nas escolas  
Manuel F. M. Carvoeiro e Manuel José Vidal

A Europa Comunitária e a Formação Profissional  
Júlio Rolando Coelho

Relato de uma experiência vivida numa escola do 1.º ci-  
cliclo do ensino básico  
Delfina Bártolo

Vantagens e limitações do «Sistema de Unidade Capitali-  
záveis» — a autonomia do aluno e a pedagogia diferen-  
ciada em questão  
J. B. Duarte

A legitimação pedagógica dos discursos oficiais  
Angelina Carvalho

O prazer possível: Literatura, Leitura e Escola  
Maria Thereza Fraga Rocco

A leitura nos novos programas  
Fernando Melo

O ensino do Português como catapulta de descoberta  
Paulo J. Pedrosa S. Gomes

## MARÇO/ABRIL, n.º 37

## Editorial

## ESTUDOS

A relação escola-pais. Uma abordagem no âmbito da So-  
ciologia da Educação Escolar  
Helena Costa Pinto e Maria da Graça M. C. Pereira

O modelo da auto-eficácia aplicado à formação de profes-  
sores

Conceição Nogueira e Lurdes Fidalgo

A relação escola-trabalho na perspectiva da formação  
Miguel A. Zabalza Beraza

A aula de História e o computador: Montesco e Capuleto  
Rui Antunes Correia

A relevância da escola básica integrada  
Manuel Fernando Morgado Carvoeiro

As finalidades do ensino da Matemática  
J. Orlando G. Freitas

Como cativar para a literatura infanto-juvenil?  
Maria de Fátima Antunes

Renascer — Pesquisa histórico-cultural. Projecto e roteiro  
Licínio Neves

Nunca dantes por mares da história edificaram «Estórias»  
Ana Margarida Cruz e Florbela Moura

O cérebro total, um espaço de utopias?  
António Inácio

Percursos de formas de imperfeito ao longo de um texto  
escrito. Confronto com os tempos limítrofes  
Maria Helena Ançã

## MAIO/JUNHO, n.º 38

## Editorial

## DOSSIER

Deontologia dos Professores  
Lurdes Silva

Ética e deontologia profissional: uma reflexão e um debate  
necessários  
Manuela Esteves

Deontologia dos professores. Código deontológico  
Lurdes Silva

Pelos arredores da deontologia em forma narrativa  
Paulo Sucena

Sobre a «(in)consciência profissional», dois apontamentos  
e uma reflexão  
Albano Estrela

A língua portuguesa no espaço da História e da Cultura  
António Aresta

Leitura e escrita: proposta de abordagem de um conto  
Maria Paula Gonsalves Veloso de Abreu

Sistema Educativo em Portugal/93 em jeito de balanço  
crítico  
Manuel Reis

Empresa e Escola: Competitividade e Formação  
Vitor Manuel Barros Franco

Destino de pato  
Joaquim Jorge Carvalho

A educação. Sistema administrativo no «Aivo»  
Francisco Goulão

As incógnitas da voracidade  
João Soares Santos

---

**JULHO/AGOSTO, n.º 39**

**Editorial**

**ESTUDOS**

**Retratando Mestres: a idealização do professor na representação da docência**  
Maria Helena Câmara Bastos e Anamaria Lopes Colla

**Burnout docente: a fadiga-exaustão dos professores (Professores «queimados» ou professores desgastados)**  
Francisco Cordeiro Alves

**As NTI, em especial o computador: Um contributo para a mudança na escola (!)**  
Maria Natália da Rocha

**A leitura promotora da autonomia na situação de transição do 1.º ao 2.º ciclo**  
Alberina Capa

**Aferição dos testes ABC Lourenço Filho nos concelhos da Murtosa e de Anadia**  
Carlos Ferreira de Carvalho

**Políticas de formação básica e o ensino de ciências**  
Selma Garrido Pimenta

**Alcoolismo na juventude e nas escolas portuguesas: a festa, o risco e a transgressão**  
António Maria Romeiro Carvalho

**A etologia da criança**  
Luís Cesariny Calafate

**Recordando Ricardo Alberty (1919-1992) e a Madeira**  
Maria Margarida Macedo Silva

---

**SETEMBRO/OUTUBRO, n.º 40**

**Editorial**

**DOSSIER**

***Cultura, Interação Disciplinar e Área-Escola***

**A interação escola-cultura**  
Elisabete Oliveira

**Interação das «expressões»**  
Elisabete Oliveira

**Trabalho de projecto**  
Júlio Pires

**Área-escola, concepções e práticas**  
Júlio Pires

**Um contributo para a caracterização da área-escola**  
J. B. Nico, M. S. Neves, M. S. Graça,  
M. J. Ramos, R. M. Eugénio

**Debate em torno da problemática relacional entre ética, ciência e o homem**  
Manuel Reis

**A «escola-caserna»**  
Albano Estrela

**O processamento de texto e o ensino das línguas estrangeiras**  
Anabela Mesquita Teixeira Sarmiento

**O fazer pedagógico para a democratização do ensino**  
Selma Garrido Pimenta

**Apelo de África**  
S. Novais, L. Lucchetti, L. Vicente, A. D'Alva

**O insucesso do «sucesso» escolar. O risco do Analfabetismo**  
Francisco Goulão

---

**NOVEMBRO/DEZEMBRO, n.º 41**

**Editorial**

**ESTUDOS**

**Regionalizar a educação**  
João M. Pinhal

**As representações de sucesso e insucesso profissionais em professores do 1.º ciclo**  
José Luís da Costa Sousa

**Formação contínua e alteração de práticas educativas: algumas reflexões sobre o actual modelo de formação**  
João Pimentel Vaz

**Formação numa lógica inovadora**  
Angelina Carvalho

**Visita de intercâmbio à Dinamarca ou uma experiência rica de aprendizagens**  
Maximíia Girão

**Uma classe de descoberta em acção**  
Dulce Helena Pereira e Maria Fernanda Santos

**A educação no actual enquadramento cultural**  
João Soares Santos

**A subsidiariedade numa escola à conquista de foro**  
Virginia Estrócio e Florindo Fontes

**Etologia e Educação**  
Luís Cesariny Calafate

**Em defesa duma educação visual**  
Associação de Professores  
de Expressão e Comunicação Visual

---

*Para pedidos de números já publicados, utilize o cupão da página 24*

CAMINHO

**DICIONÁRIO  
DE HISTÓRIA  
DOS DESCOBRIMENTOS  
PORTUGUESES**

VOLUME II

DIRECÇÃO DE  
LUÍS DE ALBUQUERQUE



CAMINHO

Preço: 4.950\$00

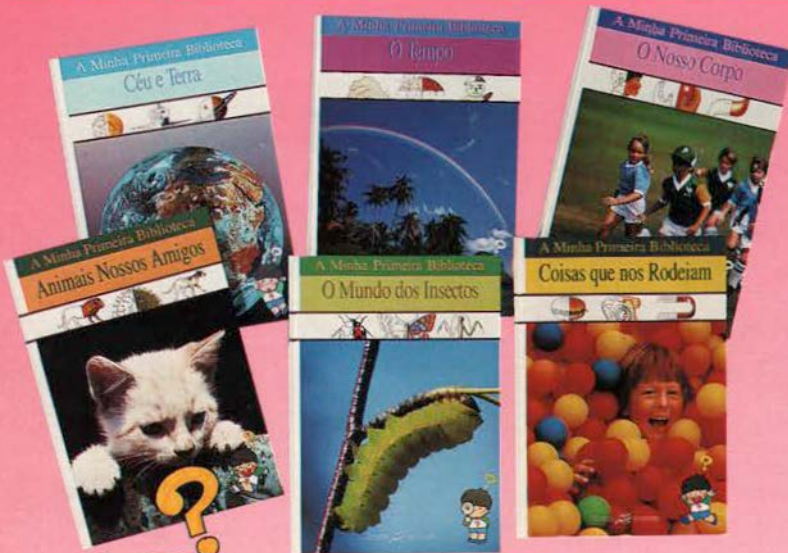
**O** *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses* nasceu do Seminário «História da Cultura Portuguesa — O Renascimento», que o professor Luís de Albuquerque orientou na Faculdade de Letras de Lisboa desde o ano lectivo de 1980-1981; concebido inicialmente como extensão dos trabalhos aí realizados, veio depois a contar com a colaboração de alunos e professores de outras faculdades, onde o seu director dirigiu também cursos especializados sobre os Descobrimentos Portugueses. É pois de um instrumento de trabalho que se trata, como elemento de apoio a professores, alunos e,

de um modo geral, a quantos se interessam pelo tema. O Dicionário pretende dar ao seu leitor uma perspectiva sintética dos assuntos versados nos seus cerca de 1000 artigos, apresentando o estado actual dos nossos conhecimentos. Um número significativo desses artigos é porém fruto de investigações dirigidas especificamente para este fim por parte dos seus autores. A selecção dos temas tratados fez-se segundo um critério que buscou contemplar os nomes, assuntos e locais mais significativos na História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa do século XV aos inícios do século XVII.



# A Minha Primeira Biblioteca

## A RESPOSTA FÁCIL PARA PERGUNTAS DIFÍCEIS



### CARACTERÍSTICAS DA OBRA:

- FORMATO: 220 x 305 mm
- 88 PÁGINAS
- ILUSTRADAS COM DESENHOS E FOTOGRAFIAS A CORES

### 1.ª Parte:

**Dinossauros**  
Qual foi a origem dos dinossauros? Como lutavam os dinossauros?  
Os dinossauros «falavam» uns com os outros? O que comiam os dinossauros?  
Por que é que os dinossauros se extinguíram?

### A Vida dia a dia

Por que nos lavamos todas as manhãs? Por que caminhamos sempre no passeio?  
Por que lavamos os dentes? Por que é que os polícias usam uniformes?

### Vida Aquática

Por que é que os peixes têm escamas? Os peixes dormem? Por que é que os tubarões atacam as pessoas? Por que é que os caranguejos andam de lado?

### Coisas que Podes Fazer

Consegues produzir imagens com sombras? Como se prensam flores?  
Que animais podes fazer a partir de vegetais? Como se fazem enfeites para uma festa? O que deves saber antes de ires acampar?

### Como Funcionam as Coisas

Por que se espalha no céu o fogo de artifício? Como é que uma máquina fotográfica tira fotografias? Como pode o som ser registado numa fita?

Como é que um forno de microondas cozinha os alimentos?

### O Mundo em que Vivemos

Como vivem os esquimós? Por que é que o mundo tem zonas horárias?  
Como começou a antiga Maratona? Por que é que as pessoas se vestem de maneira diferente? Por que é que Fevereiro só tem 28 dias?

### 2.ª Parte:

**Céu e Terra**  
Por que temos dia e noite? Por que muda o formato da Lua?  
Por que cinilham as estrelas? Como se formou a Terra?

### O Tempo

Por que se formam as nuvens? Por que é que o relâmpago brilha?  
O que é o olho de um tufão? Por que muda o tempo?

### O Nosso Corpo

Por que ficamos com um inchaço quando batemos com a cabeça?  
Que sucede quando perdemos um dente? Por que temos fome?

Por que bocejamos?

### Animais Nossos Amigos

Por que é que os cães farejam tudo? Como se deslocam as cobras?  
As aves conseguem ver à noite? Por que não voam as galinhas?

### O Mundo dos Insectos

Por que é que as borboletas gostam de flores? Por que brilham os pirilampus? Como saltam os gafanhotos? Por que é que só os mosquitos-líameas picam?

### Coisas que nos Rodeiam

Como cresce o arroz? Donde vem a electricidade? Como é que um aparelho de ar condicionado arrefece uma sala? Por que é que o sabão tira a sujidade tão facilmente?



**MARUS EDITORES.**  **TIME LIFE BOOKS**

**SIM**, quero que o meu filho comece a aprender de uma forma divertida.  
Queiram por favor enviar-me esta ótima promoção MARUS / TIME LIFE BOOKS  
12 livros por 66 000\$00 + IVA ou 6 livros por 33 000\$00 + IVA (Inclui despesas de seguro e envio), que pagarei da seguinte forma:

- ☐ 12 livros (Col. Completa) ☐ 6 livros (1.ª parte) ☐ 6 livros (2.ª parte)
- ☐ A pronto no acto de entrega
- ☐ Em três pagamentos mensais (6 livros) / Em seis pagamentos mensais (12 livros)
- ☐ Em três (6 livros) ou seis (12 livros) pagamentos mensais debitados no meu cartão de crédito VISA/MASTER CARD

Pedidos para:

**MARUS EDITORES**

Rua Sacadura Cabral, 216-A - Salas 21 e 26 - S. João do Estoril - 2765 ESTORIL

Tel. (01) 468 15 61 • Fax: (01) 467 36 58

VISA/MASTER CARD

\_\_\_\_\_

NOME

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MORADA

\_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL

\_\_\_\_\_

TELEFONES

\_\_\_\_\_

CASA

EMPREGO

Assinatura

DATA DE VALID.

\_\_\_\_\_

MÊS ANO

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

N.º CONTRIBUINTE

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_