

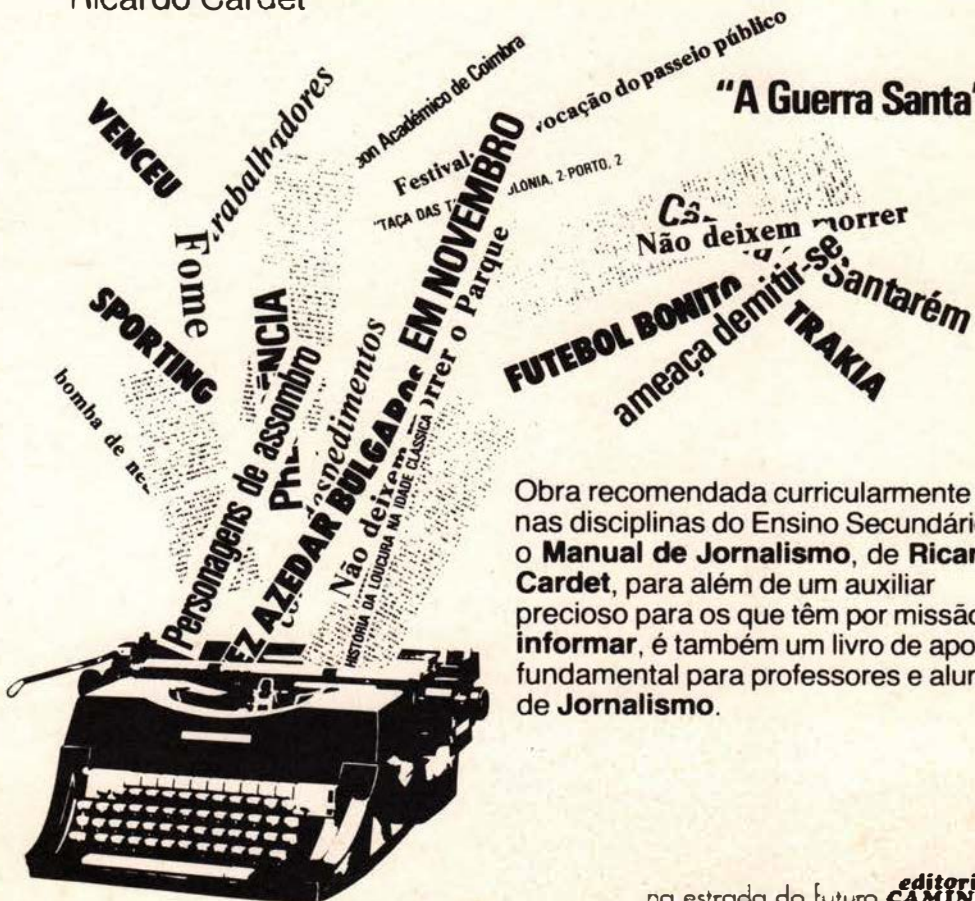
N.º 38 (nova série) MARÇO 1982/preço: 50\$00

o professor



PEDAGOGIA
DA LEITURA
E DA ESCRITA

Dimensao 6



Obra recomendada curricularmente nas disciplinas do Ensino Secundário, o **Manual de Jornalismo**, de **Ricardo Cardet**, para além de um auxiliar precioso para os que têm por missão **informar**, é também um livro de apoio fundamental para professores e alunos de **Jornalismo**.

na estrada do futuro **editorial**
CAMINHO



PORTE
PAGO

o professor

Revista mensal

sumário

	EDITORIAL	3
BERTA MACEDO e ISABEL ALÇADA	O estudo da comunidade local no Ensino Básico: Teoria ou Prática?	4
LUCINDA ATALAIA	Pedagogia da Leitura e da Escrita	32
DULCE REBELO	Leitura e análise de texto	38
RITA IRIARTE	O romance de Goethe «Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister»	43
ÁLVARO PINA	Johan Volfgang Goethe – Uma herança cultural necessária	50
ANA MARIA MAGALHÃES	Digamos, serões da província	53
LUÍSA CORTESÃO	Formação de formadores, um projecto inovador?	56
LUÍSA CORTESÃO, MANUELA MALPIQUE, MARIA ARMINDA TORRES e MARIA DE JESUS LIMA	Extractos de: «Proposta de um Currículo para formação de formadores»	57
	DAS GALERIAS Os professores, à semelhança das organizações terroristas	60
	LARGO DO PELOURINHO	63



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco / Maria do Céu Araújo

Conselho de Redacção: Alfredo Reis / Almeida Felizes / António Graça / António Teodoro / Cabral Pinto / Dulce Rebelo / Eduardo Vasconcelos / Elizabeth Oliveira / Elsa Oliveira / Heider Pacheco / J. Morais Ferreira / Guilherme Torné / Aires Dinis / João Alpiarça / J. Salvado Sampaio / Manuel Matos / Maria do Céu Araújo / Maria Júlia Jaleco

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: Aníbal Fernandes

Propriedade: Edições o professor, Lda.

Tiragem: 10 000 exemplares

Redacção e Administração: Alameda de Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Portugal — Telef. 57 42 24 - 57 22 24 — **Outorgados:** Rua Augusto Luso, 68-1.º, 4000 Porto; Rua da Sofia, 73, 2.º, 3000 Coimbra — **Composição e Impressão:** Heska Portuguesa — Rua Elias Garcia, 25-27 — Venda Nova — 2700 Amadora — **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Lyreira, SARL, Av. Santos Dumont, 57-2.º, 1000 Lisboa — **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Telef. 57 22 24 - 57 42 24.

Editorial

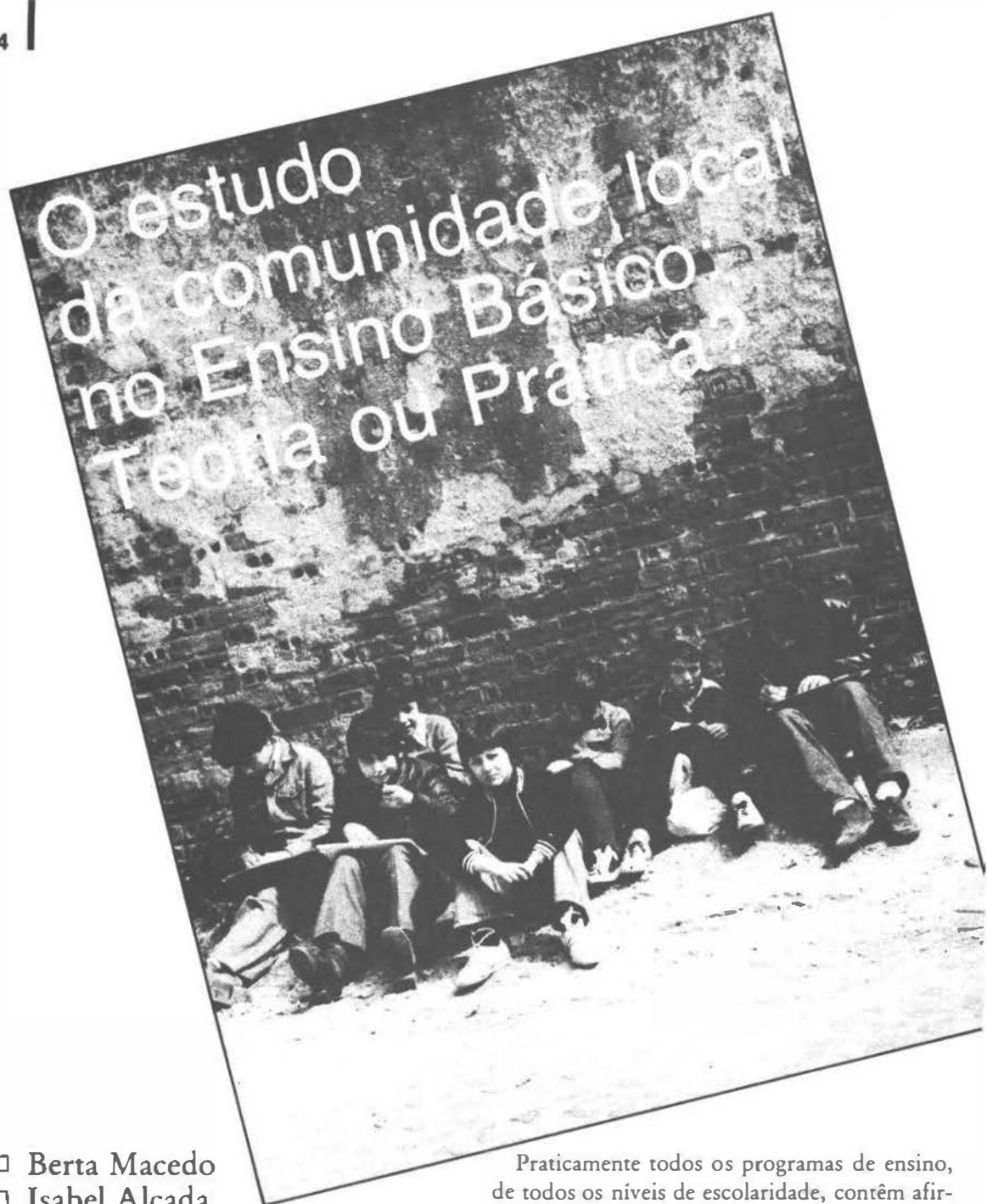
A acentuada degradação a que chegou o sistema de profissionalização em exercício está a provocar preocupação, senão mesmo ansiedade, entre os docentes. A situação fica objectivamente demarcada se tivermos em conta que centenas de profissionalizandos não dispõem, em finais de Janeiro, de delegado; que os parâmetros de avaliação de todos os profissionalizandos não foram minimamente discutidos e assimilados pelos intervenientes no processo e que a correcção teórica do enunciado difundido pelo Ministério deixa muito a desejar; que a escassez de verbas para a realização das acções previstas pelo próprio sistema coloca os Serviços Centrais do Ministério e as Escolas em situações de quase total paralização. A isto acrescenta-se a desmotivação, o desencanto, o desânimo e o cansaço de muitos orientadores e delegados que juram «nunca mais se meterem noutra», e teremos um quadro bastante sombrio deste grande insucesso do Ministério da Educação e das Universidades.

O Sindicato dos Professores da Zona da Grande Lisboa emitiu recentemente uma carta-aberta em que coloca o prazo de 15 de Fevereiro como limite máximo para a tomada de disposições correctoras da actual situação. No âmbito da defesa dos interesses dos profissionalizandos não se pode esperar diversa atitude e estranha-se que outros Sindicatos docentes do país adoptem impenetrável mutismo quando outrora foram tão lépidos em manifestar o seu desacordo relativamente a medidas e situações bem menos graves.

O certo é que, chegadas as coisas ao ponto em que estão, e achando-nos numa fase do ano lectivo já de certo modo adiantada, ainda seria possível arranjar alguns paliativos até 15 de Fevereiro. Mas a formação dos professores ficou seriamente abalada, não só quanto aos formandos que não dispõem de delegado mas também quanto aos outros e por um motivo muito concreto: a completa incapacidade do Governo para sustentar e apoiar um sistema que ele próprio implantou. Estamos perante um caso de incapacidade, para não dizer incúria, e tanto mais grave quanto se trata de uma questão vital para os interesses do ensino e dos docentes.

A análise da situação leva-nos frequentemente à seguinte pergunta: como é possível ter-se chegado a um ponto vizinho da ruptura? Como é possível que o MEU se tenha mantido absolutamente surdo aos apelos e alertas que lhe foram insistentemente dirigidos tanto no ano passado como durante este ano?

Perante este panorama, é evidente que um número crescente de professores se interroga quanto à possibilidade de obter, por via de simples negociações, um progresso ou até uma evolução nas posições ministeriais. Por outras palavras: a necessidade de uma nova direcção política está a impor-se com clareza. Assim, não admira que a votação das assembleias promovidas pelo SPGL quanto à adesão dos professores da sua zona à greve geral de 12 de Fevereiro tenha alcançado uma aprovação praticamente unânime. E o mesmo se passaria, estamos em crer, noutras zonas do país, se as organizações sindicais não tivessem a concepção que têm da vida sindical: a de serem suportes da maioria a que as respectivas direcções são politicamente afectas.



- Berta Macedo
- Isabel Alçada

1. Porquê estudar a comunidade local?

A formação de pessoas capazes de intervir na comunidade tem a ver com a acção formativa desenvolvida pela escola.

Praticamente todos os programas de ensino, de todos os níveis de escolaridade, contêm afirmações sobre a importância da escola na preparação das pessoas para intervirem na comunidade.

Pode mesmo considerar-se que não há quem conteste este princípio. Resta saber se toda a gente o aceita pelas mesmas razões. Para o determinar seria necessário verificar qual é a con-

cepção de «intervenção» das diferentes forças que declaram aceitá-lo e proporcionam os apoios correspondentes. Basta referir as carências no que respeita à formação de professores e às condições materiais em que se trabalha nas nossas escolas.

Os programas do Ensino Básico prevêem que a preparação dos alunos para intervir na sociedade se realize mediante o estudo da comunidade a que pertencem, nos seus diferentes aspectos, contemplando-se também o domínio social.

No programa de Estudos Sociais do Ensino Preparatório afirma-se «(...) pretende-se (...) levar o aluno a uma integração na realidade portuguesa actual, partindo do que lhe é mais próximo e conhecido (...). Propõe-se o estudo do meio físico português, da distribuição da população, das actividades da saúde, da educação e da cultura, da habitação, dos transportes, das manifestações culturais e da organização política.

No entanto, e apesar de nos últimos anos se considerar necessário o estudo, no Ensino Básico, dos fenómenos sociais actuais, é comum colocarem-se dúvidas sobre a possibilidade de alunos de idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos abordarem a complexidade do social.

Esta dúvida tem-se vindo a desfazer com base no conhecimento do desenvolvimento psicológico e social das crianças e também com base no conhecimento da didáctica das ciências sociais.

Para os professores o conhecimento do desenvolvimento psicológico e social das crianças adquire-se com a interacção entre dados recolhidos por dois processos igualmente importantes e complementares:

1. pela observação do comportamento dos alunos;
2. pela consulta de documentação, ou seja estudando as sistematizações teóricas construídas e desenvolvidas no domínio da Psicologia.

O conhecimento dos professores sobre a didáctica das ciências sociais é construído por um processo idêntico: baseia-se na reflexão efectuada sobre o trabalho que cada um realize nas



aulas, com os seus alunos e cujos resultados, nalguns casos são debatidos nas escolas; baseia-se também no contacto com teorizações a diferentes níveis.

Num caso e noutro se trata de saberes com facetas teóricas e facetas práticas que interagem, com facetas concretas e facetas abstractas.

Estes elementos permitem verificar que, não só é necessário e desejável, mas também possível, alunos do Ensino Básico abordarem os fenómenos sociais, nomeadamente os que dizem respeito à comunidade em que participam.

2. Porque devem os alunos do Ensino Básico estudar os fenómenos sociais da comunidade local?

O estudo da comunidade é um meio adequado à separação dos alunos para intervirem de forma empenhada no progresso social, uma vez que pode estimulá-los a sentirem-se identificados com os problemas daqueles que os cercam e a compreenderem a importância da acção de cada um na resolução do que a todos afecta.

As crianças só poderão identificar as questões postas à sua comunidade se as conhecerem. E só as poderão verdadeiramente conhecer se lhes for dada oportunidade de transpor o plano de constatação empírica sobre os aspectos parcelares e isolados para acederem à construção de uma visão mais geral e sistematizada. Só o desenvolvimento de uma atitude próxima da atitude científica, na análise das questões sociais poderá dar aos alunos oportunidade de construir conhecimentos correctos sobre os problemas da vida em sociedade.

Sabemos que a constatação espontânea de

problemas sociais resulta de situações, que desencadeiam processos psicológicos com grande componente efectiva. Muitas vezes as crianças enfrentam problemas, deparam-se com situações que as afectam, ou ainda constataam que as questões sociais são geralmente objecto de polémicas acesas em que as opiniões se defendem de forma emotiva. A partir da sua experiência individual criam uma visão pessoal sobre a realidade social. Todas as pessoas a têm seja qual for a sua idade, mas a maioria tem apenas uma visão sin- crética.

Não será a escola responsável por esta situação? Não será porque se tem demitido, ou não lhe tem sido possível, intervir neste sentido? Quantos adultos, mesmo aqueles que frequentaram todo o sistema de ensino se sentem capazes de equacionar objectivamente as questões sociais?

Aos professores importa compreender que é necessário tornar mais objectiva a visão de gerações, importa que descubram as novas maneiras de o fazer, importa que lhes sejam dadas possibilidades de as concretizarem. É necessário que o modo como os problemas sociais são encarados pelas crianças se possa ir sistematizando. É necessário que sejam estimuladas a analisar diferentes aspectos, tanto aqueles que conhecem como outros que nunca tenham constatado. E sem dúvida, só poderão adquirir um modo mais sistematizado de encarar as questões sociais se obtiverem instrumentos adequados. É, por este motivo, muito importante a aquisição de técnicas de trabalho destinadas à obtenção e ao tratamento de informações. Do mesmo modo se considera indispensável a aquisição de «conhecimentos instrumentais», isto é, conjuntos de conhecimentos indispensáveis ao enquadramento das informações que progressivamente vão obtendo. Atendendo ainda a que muitas crianças abandonam o sistema de ensino no final da escolaridade obrigatória é importante que lhes seja dada esta possibilidade no próprio Ensino obrigatório.



É importante que lhes seja proporcionada uma primeira compreensão sistematizada da vida em sociedade, criando-se bases para que possa sempre ser enriquecida com novas informações e com alargamento progressivo de perspectivas.

3. Os alunos do Ensino Básico podem compreender os fenómenos sociais da sua comunidade?

Tanto as sistematizações teóricas como a prática de trabalho diário dos professores permitem concluir que é possível. Os elementos apresentados no quadro A procuram sistematizar conclusões.

Desenvolvimento psicológico e social da criança

PRÁTICA PEDAGÓGICO – DIDÁCTICA

- Curiosidade intelectual perante fenómenos físicos sociais, etc.

Desenvolver atitudes de curiosidade

Aproveitar/fomentar interrogações sobre a realidade próxima, criando na aula clima propício a que os alunos lancem as suas vivências sobre o meio local.

- Necessidade de explicar os fenómenos sobre os quais se interroga.

- Compreender o meio circundante.

- Fomentar a identificação de diferentes aspectos importantes da realidade circundante.

- Necessidade de recorrer à concretização a partir do seu campo de experiência.

- Desenvolver capacidades.

- Contribuir para a realidade dos aspectos identificados.

- Libertação progressiva do pensamento concreto para aceder ao universo do possível e do abstracto.

- Alargar o campo de conhecimentos.

- Contribuir para a compreensão da dinâmica social.

- Capacidade de cooperação, lealdade perante o grupo.

- Desenvolver a socialização.

Suscitar a intervenção:

- A criatividade enquanto ser social.
- A avaliação.
- A actuação – na localidade, no país –.

Na primeira coluna são apresentados alguns dos aspectos que caracterizam o desenvolvimento psicológico e social na fase etária compreendida entre os 7 e os 11 anos. Naturalmente que cada criança os manifesta de formas diferentes dado que o desenvolvimento psicológico é um processo condicionado pelo ambiente social em que a criança se insere. Também é certo que os processos de aquisição de determinadas competências seguem sequências em grande parte comuns para a maioria das crianças, embora com ritmos diferentes para cada um.

Os professores verificam-no na prática: numa mesma sala de aula é frequente encontrar-se alunos formulando questões mediante o recurso a exemplos concretos e à sua experiência e outros alunos apresentando as mesmas questões de forma mais geral, já com certo grau de abstracção.

Sabem também os professores que se estimulam os alunos estes vão acedendo a formas mais concretas de colocarem as suas questões e a certas generalizações.

Os ritmos de desenvolvimento não sendo uniformes exigem que se respeite o de cada um. Isto significa a necessidade de se estimular o desenvolvimento psicológico, tendo em consideração e indo ao encontro da situação de cada aluno. Apesar da diversidade é possível um grupo de idades encontrar características comuns: encontram-nas os professores na sua prática diária, sistematizam-nas e teorizam-nas os que se dedicam à investigação psicológica.

Os elementos apresentados na primeira coluna do esquema asseguram aos professores que os alunos destas idades estão em situação de analisar os fenómenos sociais, desde que essa análise seja apresentada de modo adequado.

Será por isso adequado partir do meio local, para os alunos um campo de experiências concretas sobre o qual as suas curiosidades, as suas necessidades de explicação poderão ser aplicadas e a partir do qual as suas competências e os seus conhecimentos se poderão desenvolver. O estudo da comunidade permite ir ao encontro de

certos princípios seguidos pelos processos de aquisição de conhecimentos e pelos processos de maturação dos alunos. Neste sentido é importante que o trabalho se desenvolva: a) do mais próximo para o mais distante, b) do descritivo para o interpretativo, c) do concreto para o analítico, e d) do concreto para o abstracto.

Os objectivos do tipo dos formulados na segunda coluna correspondem a aquisição de hábitos de análise, progressivamente mais crítica, e também o desenvolvimento da capacidade de intervenção baseada na compreensão dos fenómenos sociais.

Tomada como ponto de partida para o estudo dos fenómenos sociais, a comunidade local, conhecida empiricamente por todos os alunos, permite o estabelecimento de uma situação inicial a todos favorável. Efectivamente as diferentes situações iniciais não são, neste caso, definidas apenas por aprendizagens escolares anteriores, mas pela diversidade de vivências e conhecimentos espontaneamente adquiridos por cada um dos alunos. Deste modo, mesmo os alunos com maiores dificuldades de adaptação à escola, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, não são postos, à partida, numa situação diferente das restantes, uma vez que, muito frequentemente, as suas vivências são extremamente ricas e podem transmiti-las aos colegas, sentindo a importância do seu contributo pessoal para o trabalho colectivo.

4. Estudar o quê na comunidade local?

É desejável que os alunos adquiram instrumentos básicos necessários à abordagem dos fenómenos sociais, o que não significa bastar que adquiram técnicas de trabalho adequadas à obtenção e tratamento de informações. É necessário facultar a construção de conhecimentos essenciais sem os quais não lhes será possível enquadrar as informações. É por isso que o trabalho não pode realizar-se sobre um aspecto qualquer da vida em sociedade.

É muito importante determinar quais os as-

pectos a abordar para dar aos seus alunos a possibilidade de construirem um primeiro «inventário metódico do universo» nos seus aspectos sociais. Tal como se propõe aos alunos destes níveis etários um «primeiro inventário metódico do universo» nos seus aspectos naturais, é possível proceder de igual modo no campo social.

Neste sentido a selecção dos aspectos a trabalhar com o aluno sobre a comunidade social tem que ter em conta a necessidade de lhes dar a possibilidade de reflectir e actuar sobre a realidade em que se situa o seu campo imediato de experiência e ao mesmo tempo lhe dê a possibilidade de reflectir sobre o que acontece a nível geral.

Por razões que se prendem com as características psicológicas dos alunos destas idades – a sua capacidade e interesse em raciocinar sobre o concreto e próximo, mas também por razões que também se prendem com os métodos de análise social – a importância do trabalho de campo nas ciências sociais – o ponto de partida mais adequado encontra-se nas experiências vividas pelos alunos na sua comunidade. Mas o professor tem um papel importante na orientação do trabalho no sentido que melhor permitirá ao aluno atingir a aprendizagem desejada. É por isso necessário determinar quais os aspectos da vida da comunidade cujo estudo contribui para alargar as perspectivas dos alunos. Serão os aspectos específicos da comunidade do aluno, aqueles que só a essa comunidade dizem respeito e não se encontram em mais nenhuma? Ou aqueles que são comuns a outras comunidades?

Acontece que, se antes do início do estudo, o professor não coloca esta questão pode perder vista os objectivos formativos do trabalho. Na verdade, por vezes aquilo que é específico de uma comunidade, por exemplo um determinado tipo de habitação tradicional como as palheiras de Aveiro, representa um valor, faz parte do património de região e enquanto tal é importante que os alunos o encarem. Mas, restringir o estudo do problema da habitação a uma aborda-

gem orientada apenas para encontrar os valores patrimoniais, será certamente deficiente dado que não permitirá ao aluno analisar a questão da habitação nos seus aspectos sociais, não lhes permitindo chegar a generalizações. Nesta ordem de ideias, quando se determinam os assuntos a trabalhar é importante verificar-se, embora sendo aspectos particulares, permitem chegar a generalizações, se um problema estudado na comunidade do aluno pode ser confrontado com o mesmo tipo de problema noutra comunidade, de modo a permitir que se vão encontrando os grandes vectores da vida em sociedade.

No caso do exemplo acima apontado – «palheiras de Aveiro» – o estudo desse tipo de habitação pode levar o aluno a formular generalizações sobre – o valor do património cultural» na sua região, no seu país. Mas, de modo nenhum, se pode considerar realizado o estudo da «habitação». A menos que, a partir da comparação das condições de habitação observadas noutras construções e confrontadas com informações documentais – tais como estatísticas ou textos informativos, etc., – os alunos formulem conclusões sobre a situação da habitação na sua comunidade e no seu país.

A formulação de generalizações neste nível de escolaridade é muito necessária, apesar de frequentemente não se lhe atribuir a atenção requerida. Os alunos, no trabalho sobre a vida da sua comunidade partem de uma visão sincrética e parcelar construída com a sua própria experiência. O trabalho na escola corresponde a uma iniciação na análise, tanto quanto possível metó-



dica. Se as informações obtidas mediante esforço de análise não constituírem base para a formulação de generalizações ou de simples sínteses, os alunos continuarão a encarar a realidade social de forma sincrética. Os elementos obtidos pela análise podem, só por si, não ter suficiente significado para o aluno e este não conseguir articulá-los nem compreender que o que verificou nalguns casos corresponde a uma situação geral. Compete, por conseguinte, aos professores estimular a construção de generalizações sobre os aspectos trabalhados.

O trabalho de elaboração de sínteses não pode ficar exclusivamente a cargo do aluno. Para que aquilo que é ensinado tenha eficácia prática, é preciso assegurar a formulação de conclusões, a partir de dados recolhidos. Se as sínteses não forem atingidas, se se parar na fase da análise, corre-se o risco que o aluno entenda o trabalho como algo realizado apenas na escola, dizendo respeito apenas à situação escolar e não interessando à sua vida, porque não encontrou relações.

Mais uma vez a escola pode falhar na finalidade de se ligar à vida. Recorrendo novamente ao exemplo do estudo das condições de habitação, é possível que o aluno, a partir da observação das habitações do seu bairro, seja capaz de as descrever. Pode até saber servir-se de dados estatísticos sobre as características das habitações nos diferentes distritos «número de habitações com água canalizada, com esgotos, com cozinha, etc.. Mas se não se criar na aula momentos destinados a que cada aluno, dialogando com os colegas e com o professor, formule conclusões sobre as condições de habitação, na sua localidade, no seu país, não se assegurou a aquisição de um saber operativo sobre o assunto em estudo. O aluno pode saber que o seu bairro pertence a um dos distritos com maior número de habitações com água canalizada – o que em si já é importante, porque isto implica que estão adquiridos conhecimentos e competências básicas, tais como identificação dos distritos, obtenção de dados mediante consulta de estatísticas.

Se não formular conclusões sobre os problemas da habitação na sua localidade e no seu país que integrem e dêem significado aos dados recolhidos, não adquirem um saber operativo.

Poder considerar-se que as generalizações construídas pelos alunos são os conhecimentos no nível mais elevado.

Quererá isto dizer que a escola cumpre a sua função na preparação dos alunos para participarem plenamente na vida da sua comunidade, se deixar inteiramente a cargo dos interesses imediatos e das vivências dos alunos a selecção dos conteúdos de aprendizagem? Há determinados conteúdos cuja aquisição é necessário salvar, sejam quais forem as vivências dos alunos, seja qual for a sua comunidade. Trata-se de conteúdos a que se pode chamar «instrumentais». São conteúdos operatórios uma vez que constituem base para que a amplificação de informações se possa processar.

É importante que estes conteúdos sejam determinados para todo o país, de modo a evitar aprendizagem que em muitos casos não dão consecução aos objectivos básicos deste ensino.

Para a escola cumprir as funções que neste campo lhe cabem, importa que todos os alunos dela saiam munidos de uma série de conhecimentos que constituem os vectores explicativos da vida em comunidade, nos quais se integram os diferentes problemas postos à vida do Homem. Trata-se de conteúdos seleccionados nos campos de praticamente todas as ciências sociais.

Poderá parecer um arrojo afirmar-se que as crianças do ensino básico devem adquirir conhecimentos pertencentes a todas as ciências sociais. No entanto, não só isso é desejável, como é possível. Tudo depende da selecção dos conteúdos efectuada e ainda do modo como a abordagem for realizada.

5. Quais os conteúdos a seleccionar?

Fundamentalmente importa que os alunos compreendam que as actividades humanas cor-

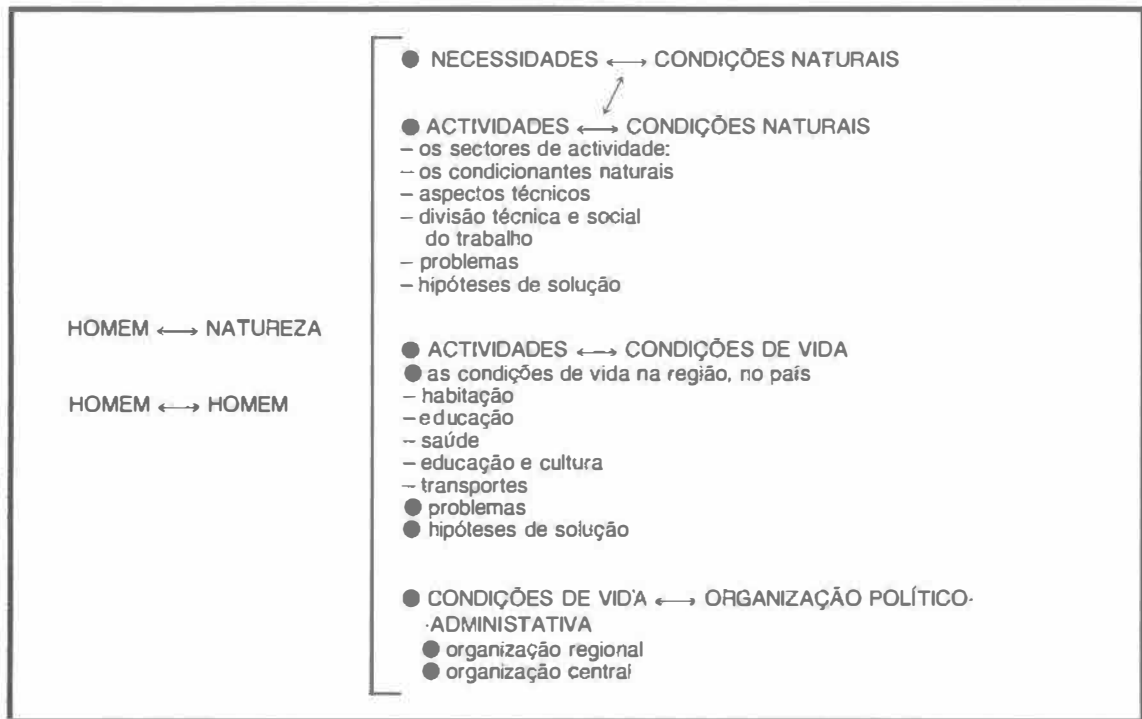
respondem a diferentes formas de adaptação à natureza e que verifiquem em que medida as formas de organização respondem eficazmente às necessidades da sociedade.

Neste sentido, é indispensável incluir: o estudo das actividades humanas – das actividades dos diferentes sectores, verificando-se as condicionantes naturais de cada tipo de actividade, as questões ligadas ao trabalho em si, as questões ligadas ao desenvolvimento técnico, as condições de trabalho e os problemas de cada sector.

É igualmente importante o estudo do modo com as necessidades humanas são resolvidas, isto é, as condições de vida da população no que respeita à habitação, à saúde, aos transportes, à educação e cultura e ainda as formas de organização político-administrativa encontradas para resolver os problemas regionais e nacionais.

O quadro B apresenta uma estruturação possível dos conteúdos que se consideram essenciais.

QUADRO B



Trata-se de um vasto campo de problemas cujo estudo científico é realizado pelas diferentes ciências sociais: a geografia humana, a demografia, a economia, a sociologia, a história e as ciências políticas.

Para o adulto este tipo de conteúdos encontra-se como que «arrumado» pelas ciências sociais. Mas para os alunos desta idade os assuntos não se encontram compartimentados. Os alunos têm, como já se afirmou, uma visão «emaranha-

da» das questões sociais, a qual pode ser objecto de sistematização progressiva. Só que não é possível contrapor à síncrese existente uma síntese já elaborada pelos adultos. Não se pode propor o estudo de questões sociais, estudando-as integradas em ciência, para o adulto correspondentes a sínteses adquiridas, mas as crianças sem qualquer significado. Não se pode partir de questões já compartimentadas porque para o aluno estes compartimentos não existem. Ao

menos podemos assumir que não somos capazes, nós adultos, sem a visão académica de compartimentação das ciências. Não se defenda que esta compartimentação, subjacente aos conhecimentos a adquirir pelos alunos, tem para eles algum significado.

Os conteúdos não podem ser tratados de forma académica, com encadeamentos determinados por relações puramente lógicas, sob pena de se efectuar um trabalho muito abstracto dificilmente compreendido pelos alunos. Embora muitas vezes para o adulto, para o professor, certos conteúdos possam parecer bastante concretos, para os alunos podem ainda situar-se num plano excessivamente abstracto.

Defende-se aqui a concepção de que a formação das pessoas não resulta de saberes transmitidos, mas de que a função do ensino consiste fundamentalmente no estimular da intervenção perante as situações.

Podem adoptar-se diferentes consequências de trabalho desde que se salvguarde o princípio

que os conteúdos são adquiridos com o desenvolvimento do trabalho e fundamentalmente com as conclusões obtidas. Naturalmente, esta concepção de ensino implica o emprego de certos processos de trabalho. Não é desejável, por exemplo, trabalhar na aula questões ligadas às condições de saúde da população, mediante processos centrados na exposição docente, por ela se substituindo o trabalho de análise e de formulação de conclusões por parte dos alunos.

Para além do ensino positivo não ser muito motivante para os alunos, torna-se na prática um trabalho bastante inútil porque a intervenção na comunidade não é fomentada. Também um trabalho em que os alunos apenas pela análise, não resultará completamente. Os alunos podem neste caso intervir, podem debater os interesses do estudo de uma ou de outra questão, podem mesmo propor meios a empregar no estudo. Mas se se ficar pela análise não se adquirem todos os conteúdos de aprendizagem. Não se formulam as questões gerais que constituem

MATERIAL AUDIO-VISUAL

APARELHOS DE PROJECTAR:

Diapositivos e Filme fixo:

ENNA-WERK – SODISFON – T. H. D.

EISCOPIOS:

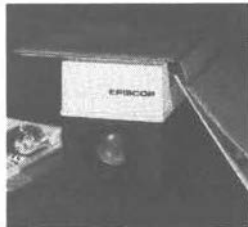
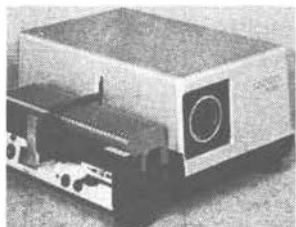
ENNASCOP BRAUN – VARIMEX

PROJECTORES:

Super 8mm – 16mm, mudos e sonoros

Filmes – Diapositivos – Transparências

Didácticos – Formação Profissional, etc.



nucleon

EQUIPAMENTOS DE PRECISAB Lda

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A

Telefs. 77 02 37 / 77 03 51

Telex: MONTFRI 6691 – 1100 LISBOA

**Todo o equipamento auxiliar
para audio-visuais**

Rectroprojectores – Fabrico nacional
e estrangeiro: VARIMEX-TECNO

Ecrans de parede-c/suporte
Ecrans-c/tela transparente

Quadros brancos-Magnéticos-Verdes
e de Conferências

VISITE-NOS

PEÇA UMA DEMONSTRAÇÃO
CATÁLOGOS DISPONÍVEIS

os grandes vetores da vida social. Neste caso, os alunos podem ter assumido atitudes investigativas, mas será a investigação que se pretende alcançar? Ou antes se considera ser a investigação uma atitude a fomentar porque permite obtenção de informações-base de conhecimentos?

Quando os defensores do ensino tradicional atacam esta concepção de ensino, acusando os professores que a adoptam de não levarem os alunos à aquisição de conhecimentos, podem ter razão. É altura de se defender a necessidade dos alunos obterem conhecimentos, tanto os mais simples resultantes de memorização de informação, como outros mais complexos construídos graças à formulação de conclusões, após a realização de um trabalho de pesquisa. Estas conclusões não serão conteúdos «mortos» adquiridos pela simples memorização de algo apenas transmitido sem a intervenção daqueles que os recebem. Não basta, por exemplo, constatar que no distrito de Beja se cultiva o trigo. É necessário que se procure saber quais as características geo-

-climáticas que permitem o cultivo, se procure saber como a produção responde às necessidades sociais, se se poderia produzir melhor, como, etc., etc.. A formulação de conclusões após pesquisa de conclusões após pesquisa documental sobre questões do tipo das apontadas contribui para que os alunos vão obtendo uma compreensão dinâmica dos fenómenos sociais, uma vez que se apercebem ser sempre possível formular novas questões, mas também vão verificando a possibilidade de se encontrar respostas com base na análise da realidade.

6. Como estudar a comunidade do local?

Os objectivos a atingir com a abordagem da comunidade local podem ser levados à prática com adopção de diferentes sequências de trabalho. Tanto o encadeamento dos conteúdos como a articulação das actividades podem ser muito diversos: vários factores determinam a

ESPECIAL PROFESSORES

EXCURSÃO A S. PAUL DE VENCE FÉRIAS DA PÁSCOA (1 a 10 de Abril)

Em colaboração com a Organização
Turístico-Sindical "Tourisme et Travail"

- Visita à ESCOLA FREINET em S. PAUL DE VENCE
- Encontros em NICE com professores integrados no Movimento da Escola Moderna.
- Estadias em MADRID, BARCELONA, NICE, S. PAUL DE VENCE, ANDORRA.
- Visita ao Museu Picasso em Barcelona.

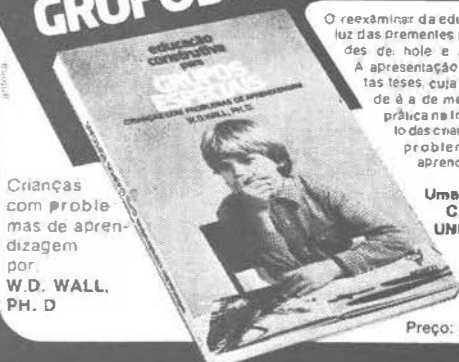
Viajem em auto-pullman
Preço: 17 500\$00
(n/inclui refeições principais)
Inscrições limitadas
Data limite: 16 de Março

GITUS

GRUPO INTERSINDICAL DE TURISMO SOCIAL

Av. da Liberdade, 73-3º Dt.º 1200 Lisboa • Tel: 320070-320556 364303

AOS PAIS E EDUCADORES! educação construtiva para GRUPOS ESPECIAIS



Crianças
com proble-
mas de apren-
dizagem
por
W.D. WALL,
PH. D

O reexaminar da educação à luz das prementes prioridades de hoje e amanhã. A apresentação de muitas teses, cuja finalidade é a de melhorar a prática no tratamento das crianças com problemas de aprendizagem.

Uma edição
C.L.B.
UNESCO

Preço: 350\$00



CENTRO DO LIVRO BRASILEIRO

R. ALMIRANTE BARROSO, 13 • LISBOA
R. 31 DE JANEIRO, 146 • PORTO

escolha de uma outra sequência, nunca se podendo aceitar a posição de que existe uma única via.

7. Quais os factores condicionantes da selecção das sequências de trabalho?

As características da própria comunidade são naturalmente um destes factores, sendo o outro igualmente importante, as características da turma.

É evidente que uma comunidade suburbana suscita uma abordagem, um colocar de questões e um encadeamento de conclusões bem diferentes dos suscitados por uma comunidade rural. Por exemplo, não se pode tomar como ponto de partida o estudo da actividade industrial numa comunidade onde esta actividade não exista. Isto não quer dizer que não se venha a estudar a indústria.

Se os alunos são por exemplo, duma comunidade onde a actividade principal é a agricultura, tem que iniciar o estudo das actividades considerando esta actividade tal como é praticada, adquirindo os elementos e as informações que lhe permitam conhecê-la melhor. Posteriormente poderão comparar as actividades da sua comunidade com outra realidade em que por hipótese seja a actividade industrial a predominante.

Com este tipo de confronto entre actividades de comunidades diferentes se gera a necessidade de estudar a indústria, podendo então os alunos compreender problemas de regiões não industrializadas, como os daquela em que vivem, confrontando-os com os problemas das regiões industrializadas.

Como se afirmou, a turma é também determinante na selecção das sequências de trabalho: a idade dos alunos, o tipo de trabalho anteriormente desenvolvido e sobretudo as suas vivências são factores que é indispensável ter em conta quando se ensina. Muito particularmente no estudo da comunidade as vivências são deter-

minantes porque constituem afinal o reflexo da comunidade nos alunos.

É a partir das vivências que os alunos sentem os problemas do local onde vivem e do país a que pertencem. Se o professor quiser ir ao encontro dos interesses dos seus alunos, com a finalidade de os ampliar e de os diversificar, não pode estruturar sequências de trabalho rígidas: não pode ter na manga um programa de actividades a realizar por qualquer turma, em qualquer lugar. É necessário programar o trabalho para alunos concretos, e prever sempre a possibilidade de que estes introduzam novos elementos não previstos na programação. Frequentemente os alunos trazem para as aulas conhecimentos ou situações vividas na comunidade ou no país que para eles têm impacto. Mesmo quando, aparentemente os «casos» trazidos para a aula, não se coadunam directamente com os assuntos que se estão a trabalhar, isso pode ser interpretado como motivo de desinteresse. Pelo contrário, pode significar que o aluno sente a relação entre o trabalho da aula e o que se passa lá fora. É importante que se descubram as relações entre a «novidade» e o trabalho que se está a desenvolver e sempre que possível é útil que esta seja incluída na sequência. É claro que se pode concluir não existirem relações imediatas e o assunto ser remetido para melhor momento ou até encerrado porque se reconhece – reconhece-o mesmo o aluno que o trouxe para a aula – que não se trata de uma questão oportuna.

8. Não existem então sequências de trabalho fixas para o estudo da comunidade?

A concretização dos trabalhos a realizar: os planos que o professor concretiza, os planos de trabalho dos alunos nunca podem seguir uma sequência única, comum para todas as escolas do país ou de uma região, nem mesmo para todas as turmas de uma escola.

No entanto, existem pontos comuns: existem aprendizagens que é necessário salvaguardar seja qual for o percurso seguido e existem também

certas «sequências tipo» que são como que esquemas possíveis de trabalho seja qual for a realidade da comunidade, da escola ou da turma.

Quando se realizam várias planificações, realizadas por diferentes professores, visando sensivelmente os mesmos objectivos, e utilizando até técnicas de trabalho com bastantes semelhanças, encontram-se sequências de conteúdos muito diversos e sequências de actividades também muito diferentes. Certamente que esta diversidade resulta de opções dos professores que procuram, ao planificar o seu trabalho, ter em conta os factores acima enunciados para a selecção das sequências de trabalho: as características da comunidade e as características da turma.

No entanto, encontra-se nesta actividade, certas constancias. A título de exemplo referem-se três sequências-tipo encontradas a partir da análise de várias planificações.

Sequência A:

Cada assunto abordado é analisado primeiro na comunidade e logo imediatamente analisado a nível nacional, realizando-se posteriormente comparações e elaborando-se conclusões tanto para a comunidade como para o país.

O quadro C refere a ordem por que se realiza neste caso o estudo para dois temas: a agricultura e a indústria.

QUADRO C

Temas Trabalho A desenvolver Nível	AGRICULTURA		INDÚSTRIA	
	Localidade	País	Localidade	País
Recolha e análise de informações	1.º Trabalho	2.º Trabalho	5.º Trabalho	6.º Trabalho
Interpretação de dados, elaboração de conclusões	3.º Trabalho	4.º Trabalho	7.º Trabalho	8.º Trabalho

Nesta sequência os alunos começam por recolher elementos sobre a agricultura na sua localidade, tendo sido definidos previamente quais os aspectos que interessa estudar sobre a agricultura e quais as informações que é necessário obter.

A recolha de informações pode fazer-se mediante observação directa, aplicam inquéritos elaborados na aula, fichas de inquérito elaboradas para recolha de dados sobre a agricultura e indústria, mediante observação directa e inquérito. Consulta de textos recolhidos pelos próprios alunos na Biblioteca Municipal, nos arqui-

vos, em revistas de associações recreativas e/ou culturais, ou recolhidas pelo professor e distribuídas aos alunos.

A recolha de dados pode realizar-se individualmente ou em pequenos grupos de alunos, podendo em qualquer caso os alunos dispor de uma ficha para registo dos aspectos que a turma decidiu estudar sobre a actividade agrícola. A título de exemplo no Anexo 1 apresenta-se uma ficha deste tipo.

Recolhidos os dados num prazo anteriormente fixado, inicia-se a primeira fase de sistematização. Como cada grupo observou os

mesmo aspectos sobre os quais se decidiu estudar, é necessário que os elementos obtidos sejam postos em comum. Elabora-se uma ficha única, contendo os dados obtidos por todos os alunos sobre todos os aspectos. Passa-se então ao segundo trabalho para que o saber dos alunos não fique limitado ao conhecimento da realidade circundante. Não basta que o aluno saiba os principais produtos, as técnicas agrícolas e a percentagem da população da sua zona que se dedica à actividade agrícola. Importa que disponha de dados conducentes à compreensão da sua comunidade no contexto do país. Terminado o levantamento e o registo dos dados sobre a comunidade é indispensável proceder à recolha de elementos sobre os mesmos aspectos mas a nível do país. Com este objectivo, pode o professor fornecer estatísticas, textos informativos, imagens, etc., sobre o que se passa noutras regiões do país, podendo estes elementos ser analisados e trabalhados segundo um esquema semelhante

àquele que se utilizou para a localidade. As dúvidas e as interpretações sobre a realidade agrícola da localidade, confrontadas com os dados obtidos sobre o mesmo assunto mas a nível nacional servirão de base à elaboração de conclusões mais fundamentadas tanto para o país como para a própria comunidade. Terminado o estudo do tema, este caso a agricultura, passar-se-á ao tema seguinte, no exemplo do **Quadro C** a Indústria, em que se fará o tratamento dos assuntos seguindo uma ordem semelhante.

Sequência B:

Este segundo tipo de sequência inicia-se com o estudo da comunidade no que respeita a todos os temas seleccionados, seguindo-se o tratamento dos mesmos temas num âmbito nacional. O **Quadro D** apresenta um exemplo deste tipo de sequência.

QUADRO D

NÍVEIS	TEMAS	O AMBIENTE NATURAL	AS ACTIVIDADES DA POPULAÇÃO	AS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO
	TRABALHO A DESENVOLVER			
LOCALIDADE	RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	1.º TRABALHO	3.º TRABALHO	5.º TRABALHO
	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ELABORAÇÃO DE CONCLUSÕES	2.º TRABALHO	4.º TRABALHO	6.º TRABALHO
PAÍS	RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	7.º TRABALHO	9.º TRABALHO	11.º TRABALHO
	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ELABORAÇÃO DE CONCLUSÕES	8.º TRABALHO	10.º TRABALHO	12.º TRABALHO

Seleccionados os temas sobre os quais se vai trabalhar, estabelece-se a ordem segundo a qual serão tratadas. Também nesta sequência a recolha de elementos pode seguir um processo idêntico ao apontado para a primeira sequência. Servindo-se de fichas de trabalho os alunos farão a pesquisa dentro e fora da aula, tanto individualmente como em grupo. Obtidos os dados sobre cada aspecto depois de consultadas as diferentes fontes informativas, seguir-se-á a comparação entre aquilo que cada aluno ou cada grupo obteve, para se elaborarem conclusões.

Passar-se-á ao estudo dos mesmos temas no âmbito nacional, o que permitirá alargamento da reflexão feita sobre a comunidade restrita dos alunos. O trabalho do professor é, neste caso, fundamental porque compete fornecer aos alunos a maioria dos elementos sobre os temas seleccionados com dimensão nacional.

Posteriormente à análise dos elementos estabelecido-se-á comparação entre as conclusões obtidas sobre a comunidade e as informações recolhidas sobre o país.

Desta comparação resultará a elaboração de conclusões gerais, sobre cada tema, as quais passarão a constituir os conhecimentos dos alunos tanto sobre a sua comunidade próxima como sobre o seu país.

Sequência C:

Este terceiro tipo de sequência inicia-se com recolha e análise de informação sobre os vários temas a tratar, feita em simultâneo por diferentes grupos, conforme se pode verificar no Quadro E.

QUADRO E

NÍVEL	TEMAS TEMPO	AMBIENTE NATURAL		ACTIVIDADES PRODUTIVAS		MEIOS DE COMUNICAÇÃO	
		PASSADO	PRESENTE	PASSADO	PRESENTE	PASSADO	PRESENTE
LOCALIDADE	RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	1.º Trabalho (GRUPO X)	2.º Trabalho (GRUPO X)	1.º Trabalho (GRUPO Y)	2.º Trabalho (GRUPO Y)	1.º Trabalho (GRUPO Z)	2.º Trabalho (GRUPO Z)
	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E LEVANTAMENTO DE QUESTÕES	3.º TRABALHO (TODOS OS GRUPOS)		4.º TRABALHO (TODOS OS GRUPOS)		5.º TRABALHO (TODOS OS GRUPOS)	
PAÍS	RECOLHA E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	6.º TRABALHO		9.º TRABALHO		12.º TRABALHO	
	INTERPRETAÇÃO DE DADOS	7.º TRABALHO		10.º TRABALHO		13.º TRABALHO	
LOCALIDADE PAÍS	CONCLUSÕES GERAIS	8.º TRABALHO		11.º TRABALHO		14.º TRABALHO	

No exemplo apontado no Quadro E um grupo de alunos recolherá informações sobre o ambiente natural e fará a respectiva análise e ordenação, enquanto outro se ocupará do tema «a actividades produtivas» e outro ainda do tema «meios de comunicação».

Quando esta fase do trabalho estiver terminada, abrangendo neste exemplo o estudo comparativo da comunidade no passado e no presente ⁽²⁾, cada grupo fará a apresentação dos resultados obtidos. Deste modo todos os alunos da turma poderão participar na interpretação dos dados e no levantamento de questões.

Embora nem todos tenham recolhido os elementos referentes a cada tema, todos os alunos ficam na posse das primeiras sistematizações sobre os aspectos a estudar na comunidade. Por este motivo se indica nos quadros que o 3.º, 4.º e 5.º trabalhos são realizados por todos os grupos, ou seja pela turma no seu conjunto. É também a turma no seu conjunto que irá efectuar os trabalhos seguintes: estudo dos mesmos temas no âmbito nacional após a recolha e análise de informações e a interpretação dos dados recolhidos, os alunos ficarão aptos a formular conclusões gerais tanto no que se refere à localidade, como no que se refere ao país, as quais constituirão os conhecimentos ao nível mais complexo que os alunos devem aceder ⁽³⁾.

9. Actividades a realizar pelos alunos no estudo da comunidade

Seja como for a sequência que se adopte para estudar a comunidade, podem seleccionar-se actividades tais como as apresentadas no quadro, em função das características das turmas e dos temas em estudo.

⁽²⁾ – No anexo 2 apresenta-se um exemplo de ficha utilizada neste tipo de trabalho.

⁽³⁾ – No Anexo 3 apresenta-se um exemplo de um conjunto de fichas utilizadas neste tipo de trabalho.



QUADRO F

ACTIVIDADES A REALIZAR PELOS ALUNOS NUMA UNIDADE

1.º – APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS OBJECTIVOS A ATINGIR

2.º – COLOCAR DE QUESTÕES A RESOLVER

3.º – RECOLHA E SELECÇÃO DE ELEMENTOS PARA ESTUDO DAS QUESTÕES

3.º – 1. FEITA PELOS ALUNOS:

MODO COMO SE REALIZA RECOLHA E SELECÇÃO	TÉCNICAS UTILIZADAS	INSTRUMENTOS PARA ORIENTAÇÃO
DIRECTAMENTE, POR OBSERVAÇÃO DO MEIO	– SAÍDAS NA LOCALIDADE ● EM CONJUNTO ● EM PEQUENOS GRUPOS ● INDIVIDUALMENTE	– FICHAS DE REGISTO DAS OBSERVAÇÕES – INQUÉRITOS, ENTREVISTAS
INDIRECTAMENTE POR RECOLHA DE DOCUMENTOS	– RECOLHA EM LIVROS, REVISTAS, JORNAIS, TEXTOS, ETC; – NA AULA, EM CASA, BIBLIOTECA DA ESCOLA, BIBLIOTECAS MUNICIPAIS, ETC.	– FICHAS PARA ORIENTAÇÃO DO TRABALHO – SUGESTÕES ORAIS

3.º – 2. COMPLETADA POR ELEMENTOS FORNECIDOS PELO PROFESSOR

4.º – EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS RECOLHIDOS

TIPOS DE ELEMENTOS A EXPLORAR	ESTRATÉGIAS	INSTRUMENTOS PARA ORIENTAÇÃO
– DOCUMENTOS, TEXTOS, NOTÍCIAS E OUTROS MATERIAIS ESCRITOS; – EXPOSIÇÕES ORAIS FEITAS PELOS ALUNOS, PELO PROFESSOR OU POR OUTRAS PESSOAS (DIRECTAMENTE OU GRAVAÇÕES); – IMAGENS, FILMES; – MAPAS; – CRONOLOGIAS; – ESTATÍSTICAS, GRÁFICOS	– PESQUISA: ● INDIVIDUAL ● EM GRUPOS ● A NÍVEL DA TURMA – DEBATE	– FICHAS PARA ORIENTAR A PESQUISA – REGISTOS – SUGESTÕES ORAIS DO PROFESSOR

5.º – SÍNTESE DE ELEMENTOS RECOLHIDOS

6.º – INTERVENÇÃO NA COMUNIDADE

Pode considerar-se que as seis fases apresentadas se sucedem em qualquer trabalho embora com articulações decorrentes da sequência adoptada. É evidente que nunca se pode esperar atingir sínteses (5.ª fase) sem a realização das fases anteriores.

Em relação aos elementos incluídos no quadro, nas diferentes fases apontadas podem fazer-se as seguintes considerações:

1.ª fase. Apresentação e discussão dos objectivos a atingir – A realização deste trabalho assenta no reconhecimento de que é indispensável que todos os alunos saibam, o mais claramente possível, o que vão fazer e também o modo como o trabalho se irá desenvolver. Se os alunos não sentirem a utilidade do trabalho ou não manifestarem curiosidade ou interesse certamente não irão tomar iniciativas se desconhecem as linhas gerais do que se propõem estudar não poderão pôr questões relevantes.

Esta apresentação dos objectivos pode resultar de debate entre os alunos, com a mediação do professor. Naturalmente, ao professor compete propor o tema geral – neste caso o estudo da comunidade. Também ao professor compete suscitar a adesão dos alunos, a qual pode resultar do debate, o mais generalizado possível, sobre as razões do estudo, sobre o interesse do trabalho, tanto para cada um dos alunos como para a própria comunidade em que vivem. Os alunos podem apontar assuntos a estudar, em função dos diferentes conhecimentos que possuem sobre a mesma realidade. Opiniões divergentes sobre um mesmo aspecto podem surgir; podem mesmo os alunos opor-se sobre os temas a estudar, interessando a alguns certos aspectos e a outros aspectos diferentes. Mas as divergências não constituem problemas. São, pelo contrário, um bom início de trabalho, porque os alunos perante a evidência que sobre a sua comunidade há muitos aspectos que conhecem de maneira diferente ou até que não conhecem. As divergências podem suscitar a necessidade de efectuar o estudo: a necessidade de se fazer levantamentos de dados, de se procurar

distinguir os factos das opiniões, de se elaborar conclusões conducentes à intervenção da turma na resolução de alguns dos problemas sentidos.

Os chamados «objectivos» do trabalho resultarão dos aspectos e das questões levantadas pelos alunos e pelo professor no debate. Serão um registo dos assuntos a trabalhar, os quais são obtidos a partir de uma selecção e ordenação dos interesses dos alunos em interacção com as questões consideradas essenciais pelo professor.

A intervenção do professor não pode ser apagada. Pode ser que não tenham um conhecimento completo da comunidade onde a escola se encontra inserida, mas tem que ter sempre presente os vectores explicativos da realidade social, para verificar se os aspectos apontados pelos alunos lhe vão ou não permitir atingir uma compreensão da sua comunidade integrada no país. É preciso não escamotear a necessidade do professor intervir – na orientação do diálogo e na selecção dos assuntos. Em caso contrário, não se assegura um estudo incidindo sobre aspectos relevantes.

Determinados assuntos têm que ser mesmo indicados pelo professor, porque os alunos desconhecem-nos. É exemplo o estudo do que são «os sectores de actividade». Sem indicação do professor nenhum aluno sentiria a necessidade de saber alguma coisa a respeito dos «sectores de actividade». E, no entanto, é importante que o assunto seja tratado.

Resumindo, é preciso compatibilizar os interesses imediatos dos alunos, com as necessidades mais profundas as quais compete ao professor conhecer.

2.ª fase: Colocar de questões a resolver – A indicação e selecção dos temas, só por si, não define com suficiente clareza o trabalho a realizar, sobretudo no que respeita às consequências e aos processos a empregar.

Também nesta fase a intervenção do professor é muito importante. Para cada tema seleccionado é necessário precisar quais os aspectos sobre os quais o estudo incidirá, quais os traba-

lhos a realizar em grupo e quais os que se irão fazer individualmente. É também útil que os alunos se apercebam das vantagens de certas técnicas de trabalho. Não é difícil que no decurso dum debate sobre a utilidade do estudo em que a turma se irá envolver, os próprios retirem a necessidade de «se observar melhor», «de se perguntar às pessoas», de consultar livros, jornais, etc.. Deste modo se podem aperceber da necessidade de recorrer a diferentes fontes de informação para obter elementos sobre um mesmo assunto. A partir do levantamento de questões e respectivo ordenamento, tendo em conta os procedimentos a adoptar, pode estabelecer-se um plano de trabalho, que tenha também em consideração o tempo a ocupar com cada tarefa, para evitar desequilíbrios, para evitar a sobrevalorização de aspectos pouco significativos, em detrimento de outros, esquecidos ou abandonados por falta de tempo e que afinal se consideravam importantes.

Este levantamento de questões, necessário antes do início do estudo, permanece inerente a todo o desenvolvimento do trabalho. Em qualquer aula podem os alunos levantar espontaneamente novas questões e pode o professor reforçar ou colocar outras, intencionalmente, à medida que se vai apercebendo da necessidade de assegurar melhor domínio de técnicas ou de conhecimentos essenciais.

3.ª fase: Recolha e selecção de elementos para estudo das questões – Alguns dos elementos sobre os quais se faz o estudo das questões podem ser fornecidas pelo professor, passando o aluno directamente à 4.ª fase do trabalho. Contudo, no estudo da comunidade importa que os elementos informativos sejam predominantemente procurados pelos alunos na própria comunidade. Este trabalho de recolha de elementos corresponde aliás a um dos objectivos formativos principais.

Deste modo, os alunos vão adquirindo atitudes críticas perante a realidade social, recorrendo a análise da própria realidade e não apenas a sistematizações por outrem elaboradas.



As capacidades desenvolvidas e sobretudo as atitudes em relação aos fenómenos sociais fomentadas resultam bem diferentes daquelas que podem surgir com um trabalho estritamente livresco.

Para que a escola se ligue à realidade não basta que os assuntos estudados digam respeito à vida das pessoas. É preciso verificar se os processos de estudar estes assuntos na escola permitem a aprendizagem de modo a resolver as questões que as pessoas enfrentam na sua vida. Os elementos contidos no quadro, referentes à recolha de informações, às técnicas a utilizar e os instrumentos para orientação constituem hipóteses de trabalho. (1)

4.ª fase: Exploração dos elementos recolhidos – Entende-se por «exploração dos elementos» o trabalho em que se assegura que todos os alunos obtêm uma compreensão completa dos elementos informativos postos à sua disposição.

Quer daqueles que lhes são fornecidos pelo professor, quer daqueles que recolheu ou foram obtidos por colegas. Considera-se um hábito positivo, indispensável se se pretende desenvolver capacidades de aquisição de informação, não se precipitar a formulação de conclusões sem que todos os alunos tenham entendido, «decifrado» completamente os conteúdos materiais de que dispõem. Por vezes, a pressão do

(1) No Anexo n.º 4 apresenta-se uma ficha de sistematização de dados obtidos pelos alunos mediante realização de inquéritos no bairro.

quando os estudos se destinam apenas a caracterizar a comunidade, sempre que exista levantamento de dados, em que é necessário recolher testemunhos das populações, trata-se de um determinado nível de intervenção. Sempre que se colocam às pessoas questões sobre a realidade em que vivem, isso obriga-as a reconhecerem-se face aos problemas apresentados pelas questões.

Não é fundamentalmente a este tipo de intervenção que se faz referência quando se fala aqui de intervenção na comunidade. Também se considera que o principal beneficiado da intervenção mencionada não pode ser a população da comunidade mas tem de ser o próprio aluno. Seria um absurdo, absurdo esse em que os professores por vezes caem, pretender que os alunos desta idade tenham acção transformadora conducente à resolução dos grandes problemas vividos pela comunidade. Procura-se que os alunos intervenham, porque desse modo se desenvolvem capacidades consideradas indispensáveis na formação das pessoas: as capacidades que têm a ver com a ligação entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a acção.

Por este mesmo motivo as intervenções dos alunos não podem ser forçadas artificialmente. Não se considera correcto incentivar os alunos para intervenções sem qualquer viabilidade prática. Manifestações que não se traduzam por resultados concretos, observáveis pelos próprios alunos são fontes de desânimo e desistência. Podem conduzir os alunos a acreditar que não vale a pena agir. Que tipo de intervenção pode então ser a dos alunos?

A elaboração das conclusões, desde que contenham propostas sobre o que se considera necessário fazer para resolver, melhorar ou modificar esta ou aquela situação fomenta desde logo a intervenção dos alunos.

A indicação de acções susceptíveis de conduzir à solução dos problemas, mesmo quando não realizáveis pela intervenção directa dos alunos, contribui para que se habituem a sentir a necessidade da acção concreta. A maioria dos

tempo condiciona os professores a tomar conclusões formuladas apenas por alguns alunos, como se fossem conclusões que todos atingiram. É necessária toda a cautela, porque a rapidez neste caso pode ser apenas aparente. Se atendermos a que para muitos alunos da turma isto pode significar o não-acompanhamento do trabalho. Os alunos só podem formular conclusões se, primeiro, compreenderem correctamente as informações e para tal tem que lhes ser dado tempo para que entendam os textos, observem as imagens, pensem sobre os dados obtidos nos inquéritos, etc., etc.. É este o trabalho de «exploração». O professor tem que se assegurar mediante o acompanhamento da realidade das tarefas distribuídas, se cada um dos alunos se esforçou activamente por obter informações de que carece. Tem também que verificar se o trabalho do aluno revela compreensão dos elementos recolhidos.

5.ª fase: Síntese dos elementos recolhidos — A partir da recolha das informações, de cuja compreensão o professor se assegurou, é possível avançar para a formulação de conclusões.

O professor tem de auxiliar os alunos na organização das informações, para lhes possibilitar compreender a maneira como as coisas se articulam. Este trabalho proporciona aos alunos elementos sistematizados cujo registo lhes permitirá ficar na posse de elementos de estudo. É também a base da formulação das conclusões que serão o resultado teórico do trabalho. É claro que as conclusões não se restringem a um simples arrumar das informações obtidas. É sempre possível a intervenção dos alunos apontando certas pistas que embora não estando directamente contidas nas informações recolhidas correspondem a induções objectivas, não se tratando já de opiniões puramente subjectivas. Como atrás se referiu, as conclusões constituem o grau mais elevado de conhecimento que os alunos obtêm.

6.ª fase: Intervenção na comunidade — Qualquer trabalho realizado sobre a comunidade é sempre uma forma de intervenção. Mesmo

assuntos trabalhados sobretudo ao nível do país, não permite outro tipo de intervenção. Em relação à comunidade local, pode-se incentivar a elaboração de conclusões que constituem propostas de actuação imediata, quando estas propostas forem concretizáveis pelos alunos e conduzam a resultados úteis para a própria comunidade. Junto dos diferentes órgãos das autarquias, das associações de cultura e recreio, da própria escola ou doutras escolas da localidade é sempre possível encontrar campo para os alunos concretizarem o seu desejo de transformar a sociedade.



FICHA DE TRABALHO

ANEXO 1

Assunto: Visita de Estudo a uma Olaria e a uma Fábrica

PERGUNTAS		RESPOSTAS	
		NA OLARIA:	NA FÁBRICA:
Horário	1. Quantas horas trabalha?		
Condições de trabalho	2. O trabalho é duro?		
	3. Tem havido acidentes de trabalho?		
	4. O ambiente de trabalho é bom?		
Satisfação profissional	5. Gosta do trabalho?		
	6. É esta a profissão que desejava ter?		
Salário	7. Quanto ganha?		
	8. Ganha o suficiente para viver?		
Regalias Sociais	9. Existe refectório?		
	10. Existem Serviços de Saúde?		

Assunto: Visita de estudo a uma Olaria e a uma Fábrica

PERGUNTAS		RESPOSTAS	
		NA OLARIA	NA FÁBRICA
Mão-de-obra	1. O número de trabalhadores é suficiente?		
Técnica	2. Como aprendeu a profissão? 3. É difícil?		
Matéria-prima	4. Qual é a matéria-prima? 5. Como obtém a matéria-prima?		
Instrumentos	6. Os instrumentos são adequados?		
Encargos	7. Qual é a energia utilizada?		
Produto final	8. O que produz? 9. Quanto tempo demora a produzir uma peça?		
Verda e rendimento	10. Tem muitos clientes? 11. É fácil vender o produto? 12. Têm tido bom rendimento?		

FICHA DE TRABALHO

ANEXO 1 (B)

Assunto: A Agricultura em

	QUINTA A	QUINTA B	QUINTA C
1. Produtos utilizados			
2. Destino dos produtos cultivados. (consumo próprio/ vende)			
3. Alfaías agrícolas utilizadas			
4. Número de horas diárias de trabalho			
5. Outros aspectos observados			



O BAIRRO ANTIGAMENTE – inquérito

PERGUNTAS	PESSOA – A	PESSOA – B
Há quanto tempo velo viver para o bairro?		
Como era o ambiente natural? (vegetação, ar...)		
As habitações (casas) eram muitas? Como eram?		
Existiam fábricas? De que?		
Quais eram os «monumentos» que existiam? (igrejas, conventos...)		
Em que trabalhavam a maioria das pessoas?		
Que transportes existiam?		
Que sabe mais deste Bairro no passado?		

Nome:

N.º

Turma:

Assunto: Como era antigamente a zona à volta da nossa Escola

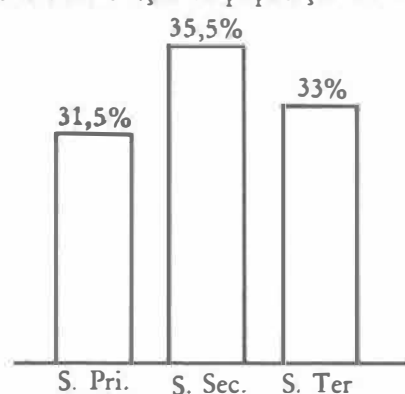
Conclusões

Nome: N.º Turma:

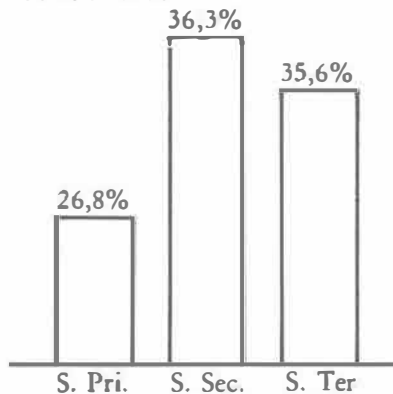
QUESTÕES	A PARTIR DOS TEXTOS QUE LEMOS:	A PARTIR DO QUE NOS DISSERAM AS PESSOAS QUE INTERROGAMOS	A PARTIR DO QUE OBSERVAMOS
1. Características do ambiente natural:			
2. 2.1. – Construções (edifícios para habitação):			
2.2. – Monumentos:			
2.3. – Outros:			
3. Actividades das pessoas:			
4. Transportes:			

Assunto: distribuição da população activa pelos 3 sectores de actividade

1971



1976



Ao comparares estes dados poderás dizer qual o sector de actividade em que houver maior mobilidade de população

Assunto: actividades produtivas praticadas na comunidade

1.º Inquérito (a realizar a pessoas que trabalham na comunidade)

Questão: Qual é a sua profissão?

	RESPOSTAS
PESSOA A	
PESSOA B	
PESSA C	

2.º Tratamento dos dados do inquérito

	Profissões do sector Primário	Profissões do sector secundário	Profissões do sector terciário
Total			

- Dos dados recolhidos no nosso inquérito podemos concluir que o **Sector Predominante** é _____
- O sector em que se ocupa **Menor** número de pessoas é _____

Assunto: Ficha de Registo dos Resultados do Inquérito sobre O que pensam os moradores sobre o Bairro?

1. As habitações

SIM

NÃO

O que falta:

- São suficientes?

☐☐

- Têm boas condições?

☐☐

- São baratas?

☐☐

2. Os espaços livres

SIM

NÃO

O que falta:

- Existem suficientes zonas verdes?

☐☐

- Tem boas condições para o convívio?

☐☐

3. As lojas

SIM

NÃO

O que falta:

- São suficientes?

☐☐

- Têm tudo o que é necessário?

☐☐

- São próximas das habitações?

☐☐

4. Os transportes

SIM

NÃO

O que falta:

- O bairro está ligado ao resto da cidade com uma boa rede de Transportes

☐☐

- Dentro do bairro a rede de transportes é boa?

☐☐

5. As Escolas

SIM

NÃO

O que falta:

- São suficientes?

☐☐

- Têm boas condições de trabalho?

☐☐

6. Os serviços de saúde

SIM

NÃO

O que falta:

- São suficientes?

☐☐

7. O centros culturais do Bairro

SIM

NÃO

O que falta:

- Existem centros culturais suficientes?

☐☐

8. Os serviços públicos funcionam bem?

SIM

NÃO

O que falta:

- Os Correios

☐☐

- Os Telefones

☐☐

- A recolha de lixo

☐☐

- Os serviços da junta de freguesia

☐☐9. O Bairro em geral
(Conclusão)

SIM

NÃO

- Oferece boas condições de vida?

☐☐

SIM - PORQUE: _____

NÃO - PORQUE: _____

10. Por que razões moram as pessoas nos Olivais?

- Sempre cá moraram

☐

- Arranjaram cá casa

☐

- Arranjaram cá emprego

☐

De Lisboa ☐ Doutras distritos ☐

De uma aldeia

na indústria

no comércio

na agricultura

nos serviços

De uma cidade

na indústria

no comércio

na agricultura

nos serviços

[illegible]

Pedagogia da Leitura e da Escrita (*)

□ Lucinda Atalaia

1. A atitude do professor e o desenvolvimento da linguagem oral.

A linguagem oral é uma das formas de comunicação que o homem usa espontaneamente e cuja aprendizagem, tal como o andar, se faz de modo natural.

Contrariamente ao que sucedia na escola tradicional, hoje, a escola passou a reconhecer o direito de existência à comunicação oral. Nos programas de Ensino Primário, nuns como objectivo, noutros como actividade, podemos ler “expressar-se livre e espontaneamente”.

Freinet considera o texto livre, oral e escrito, como o texto não subordinado a tema, hora ou lugar.

Pessoalmente, penso que a livre expressão só pode, de facto, acontecer num clima não repressivo, num ambiente de profunda aceitação.

Ouçamos algumas manifestações dessa expressão:

«O meu Farrusco vai hoje ao veterinário porque deita sangue do rabo e tem diarreia.»
«O sol e a Lua estavam-se a beijar e depois foram para o mar».

– Qual era a coisa que mais queria?

«Ir de avião para dentro do escuro.»

«Em 1899 um marciano veio à terra e levou 4 cais, bebés e 9 homens.»

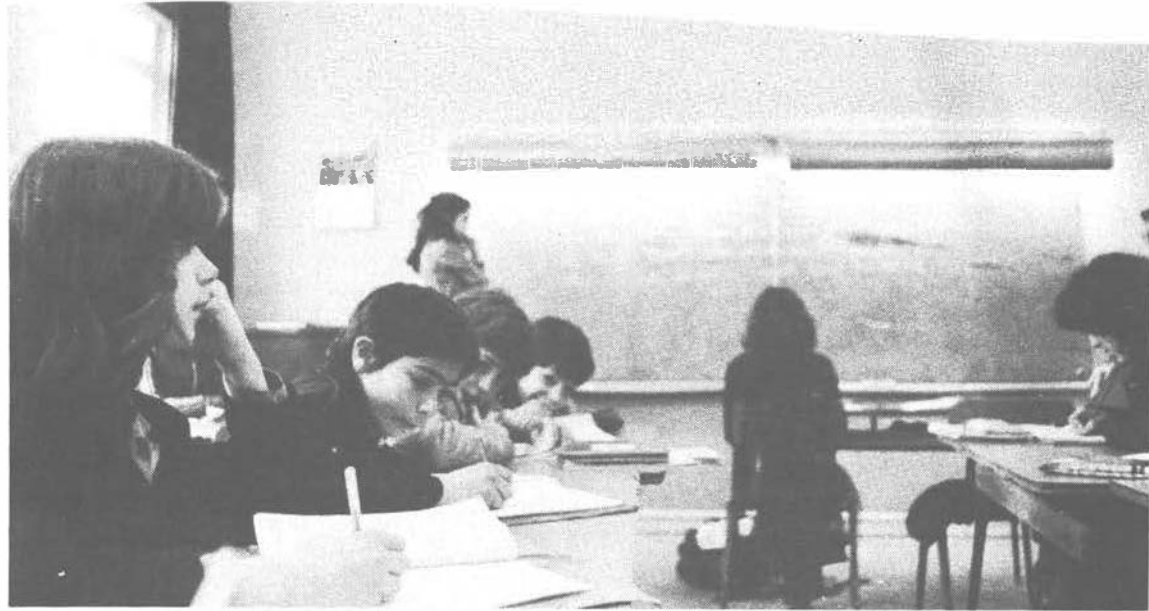
Em síntese, o que se espera da expressão oral, forçosamente diversificada, consoante os grupos de crianças?

Fundamentalmente, que haja *comunicação*. Isto é, que aquele que fala seja entendido e que haja troca entre o falante e o ouvinte, que haja diálogo.

Para que tal suceda, o discurso tem de ser sintaticamente articulado – deve obedecer às regras essenciais do nosso sistema linguístico.

É um facto que as crianças que entram para a escola primária vêm dos mais diversos meios socioculturais.

(*) Questões abordadas no *Encontro com Professores de Ensino Primário*, organizado pela revista *o professor* em Coimbra, a 27/11/81, no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências.



Assim, as suas vivências são muito diferentes e a sua comunicação oral reflecte as experiências vividas. É, pois, natural que nas suas mensagens utilizem o código familiar com mais ou menos desenvoltura, consoante o hábito de comunicação. É também natural que os conteúdos dessas mensagens estejam muito ligados aos seus próprios interesses e necessidades.

Serão igualmente aceites pelo professor as realidades diversas que o discurso oral da criança representa?

Aceitará do mesmo modo, com a mesma simpatia e compreensão, a expressão das experiências, das observações e do sentir e pensar de todos os seus alunos?

Quando eles eventualmente exprimem de um modo claro e inequívoco, e porventura violento os seus conflitos, como, por exemplo, «*eu não tenho mãe, sou solteiro*»; as nossas limitações: «*as pessoas crescidas são umas pessoas às vezes muito "úteis"*»; ou a mesquinhez de alguns valores do mundo que criámos: «*Era uma vez três malucos que iam às olimpíadas mas os guardas não os deixavam passar, e o maluco mais novo gostava duma rapariga da mercearia e a rapariga só gostava dos que ganhavam e por isso é que eles foram às olimpíadas*».

Dará a todos o apoio e o estímulo de que cada um deles possivelmente necessitará?

E que *desenvolvimento* da linguagem oral se pretende?

Formas cada vez mais elaboradas?

Diversificação de conteúdos relacionada com as áreas de ensino escolar?

Que lugar ocupam nesse espaço de comunicação oral os aspectos lúdicos e afectivos da linguagem? E a expressão poética?

Tendo em conta que o evoluir da comunicação oral na criança depende muito da relação afectiva com o adulto e da prática de diálogo, qual o tempo e as oportunidades que se proporcionam às crianças na medida e na forma de que elas precisam?

2. *Unidade de aprendizagem da língua escrita (leitura e produção).*

Como se sabe, a língua falada e a língua escrita têm características específicas, mas a ligação é evidente, uma vez que a língua escrita assenta na *transcrição gráfica da cadeia sonora verbal* ou seja na representação grafo-fonética. Aos signos linguísticos orais (fonemas) corres-

pondem signos linguísticos gráficos (letras), em diversas combinações.

Historicamente, sempre se tem dado preponderância à leitura, sendo os aprendizes de leitores geralmente postos em contacto imediato com as letras ou com as letras e sílabas, fazendo-as corresponder a sons isolados e sem significado, só depois vindo a decifração da palavra.

Toda a atenção era, pois, solicitada para a combinatória dos signos gráficos, ficando em segundo plano a significação das palavras.

As *cartilhas*, com este nome ou com designações mais modernizadas – por exemplo fichas de leitura, exercícios de linguagem –, *permanecem nos nossos dias*.

Devemos, porém, reflectir acerca do significado, para a criança, de frases propostas por esses manuais, tais como:

a tia tapa o pote
a dália é dela
a vovó dá a jóia à titi
a Pituxa puxa o xale da dona
ela leva o cavalo à doca
a tia atou o totó à Tita

Outro modo de encarar o problema, de que Decroly e Freinet foram grandes paladinos, é o de que a língua escrita tem duas faces indissociáveis – a *leitura* e a *produção* – que sempre devem estar presentes desde o início da aprendizagem.

Porque a linguagem oral é aquela que a criança naturalmente domina, o registo escrito da sua expressão pessoal é extremamente importante e deve fazer parte dos textos escritos que a criança manuseia.

O visualizar de uma produção ou realização de que é autora tem para a criança um valor inestimável.

É profundamente esclarecedor ver como as crianças (mesmo com 4/5 anos) reconhecem os seus textos, ao ouvi-los ler, mesmo quando se trata dos que resultam da sua participação em histórias colectivas ou conjunto de regras de vida em grupo. E dizem: «Isto fui eu... isto fui eu...» ou recordam e acrescentam a palavra ou palavras que porventura o educador salta numa

das suas leituras, bastante posterior à feitura e registo do texto.

A compreensão afectiva das ideias que se lhe apresentam expressas de uma forma permanente, com possibilidade de uma leitura que se repete até à exaustão, não pode deixar de ser para a criança, um prazer, um consolo, um estímulo, e até um desafio.

O registo e exibição do texto – texto que será prova irrefutável da sua capacidade criativa, ou seja, de que sabe dizer algo de um modo pessoal, muito seu, algo que fica, que permanece – constituirá, talvez, uma das melhores justificações da necessidade da comunicação escrita – o prazer pessoal de *ver* as suas mensagens e o facto de poder partilhar esse prazer com os outros.

3. Importância do “saber ler” como afirmação pessoal no grupo social.

É desnecessário realçar quanto conta na sociedade actual o “saber” ou “não saber” *ler*.

Mas há questões que constantemente devem ser meditadas, como sejam:

- pressão social para que as crianças de determinada idade aprendam a ler;
- a marginalização dos que não sabem ler;
- o conceito de “saber ler”;
- o aparecimento de problemas de aprendizagem de leitura e o insucesso escolar, paralelamente à democratização do ensino, esta entendida no seu aspecto quantitativo.

Já em 1972 Michel Lobrot nos falava no seu livro “Les Troubles de la Langue Écrite et Ses Remèdes”, das consequências de ordem psicológica para a criança que decorrem da pressão social que se manifesta quer através da família, quer através dos professores, quer através das outras crianças.

O aspecto que aqui pretendo salientar é a atitude de alguns educadores bem intencionados, respeitadores da liberdade e dos interesses das crianças, os quais defendem que há que dei-

xar as crianças aprender quando elas quiserem, porque a seu tempo elas hão-de interessar-se e então aprendem sem dificuldades.

No que respeita a crianças de meio sociocultural bastante letrado, ou seja, onde a cultura escrita é sobremaneira valorizada, a experiência diz-me que a criança, mesmo a que o não manifesta expressamente, tem a consciência do valor do “ler” e sofre intensamente se, por causas que evidentemente ela não domina, não consegue progredir como a maioria dos seus companheiros. É, porém, notável a mudança que se verifica na atitude da criança – uma manifesta sensação de segurança e de confiança em si mesma, quando, através de uma atenção e de um apoio adequado, começa a sentir os progressos e finalmente o domínio de um instrumento tão pública e generalizadamente aplaudido.

Isto, para dizer que, neste campo, é enorme a responsabilidade do professor, no sucesso escolar do aluno. Responsabilidade maior e mais difícil de cumprir se os grupos de alunos pertencem a meios menos “intelectualizados”. Alunos que humana e socialmente têm, tal como todos os outros, direito ao êxito escolar.

4. “Querer ler”. A atitude e as propostas do professor animam a vontade de ler? Alimentam ou estimulam o gosto de ler?

Esta questão prende-se com a anterior.

Ao que já foi dito acrescentaria apenas: para ler é indispensável *querer ler*.

Se o meio em que a criança vive está recheado de leitura, isto é, se ela, desde muito pequena, não só *manuseia* livros, revistas e jornais, como compartilha com o adulto o gosto de ler, se com os adultos e as outras crianças vai desenvolvendo o hábito de ler as coisas que a rodeiam: formas, o movimento e o ritmo; os sons, os gostos e os odores; os gestos e as atitudes; decifrando os códigos do afecto; se assim for, é quase certo que a criança *quer ler*.

Compete, então, ao professor, apenas alimentar essa vontade, fortalecê-la. Para tal, é com certeza importante proporcionar leituras significativas para a criança, de modo a manter e estimular o gosto de ler.

E aqui pergunto em que medida o uso de livros de texto como as cartilhas a que atrás me referi contribuem para desenvolver o gosto pela leitura.

Para as crianças dos meios em desvantagem – nos aspectos de alfabetização e de hábitos de leitura – deverá ser sobretudo o professor que irá despertar o gosto pelo ler.

Com umas e com outras crianças a tarefa será certamente mais frutuosa se o próprio professor tiver o hábito e o prazer da leitura.

Aqui, como em tantas outras situações, talvez seja desejável uma atitude do professor não estritamente “didáctica”, mas mais afectuosa, humana, sentida e, por essas razões, mais comunicativa.

É evidente que o professor tem que trabalhar com os alunos a inteligibilidade da língua falada e da língua escrita. Mas deve estimular na criança uma capacidade leitora, crítica e imaginativa, que seja original, isto é, pessoal, não subordinada a interpretações moldadas por outrem. Como também deve proporcionar leituras de qualidade, e variadas e não estereotipadas. Estar, pois, atento a não preferenciar, exclusivamente, o género da sua simpatia.

5. Pode a aprendizagem da língua escrita, na sua fase inicial

- proporcionar o gosto pela pesquisa, a alegria da descoberta?
- estimular a expressão, a compreensão, a imaginação?

O hábito e o prazer da leitura, bem como o conhecimento e o amor à própria língua, vão evidentemente influenciar a pedagogia e a didáctica da leitura e da escrita.



De facto, não concebo uma iniciação na língua escrita sem uma relação constante com:

- a expressão pessoal das crianças
- o exercício da sua compreensão sobre factos, situações ou ideias
- o apelo à imaginação, ou seja, à combinação de elementos de uma forma “nova” (ou desejada) para a criança e significativa.

Sabe-se que a verdadeira aprendizagem assenta na descoberta.

Penso que o papel do professor no ensino da língua escrita é fundamentalmente provocar situações, desenvolver motivações, organizar e seleccionar material que proporcionem e estimulem na criança a pesquisa e a descoberta.

Tenho tido o privilégio de poder verificar em grupos sucessivos de crianças a concentração, o entusiasmo, a alegria que acompanham a sua actividade de pesquisa como aprendizes de leitor.

No respeitante à produção escrita da criança e completando o que atrás já se disse sobre a leitura, a criança deve ser respeitada naquilo que escreve. Cumprindo as normas linguísticas que o uso determina, ela deve escrever “o que

gosta”, “o que precisa”, e não o que o professor “gosta” ou “quer”.

Não resisto à tentação de lembrar o que John Potts conta no seu livro “Leitura e Leituras” p.23. Num exercício de sinónimos, uma rapariga escreveu a frase “tão fria como uma pétala”. O professor substituiu-a por “tão fria como um pepino”.

Poder escrever o que se gosta é, talvez, importante para que amanhã não continuemos a viver numa sociedade de adultos que na sua grande maioria tem a fobia da escrita.

6. Classificação das dificuldades na aprendizagem da leitura

- a análise fonética das palavras;
- a análise gráfica das palavras;
- a correspondência som-grafia.

Referi-me já anteriormente à necessidade de um conhecimento mais aprofundado da nossa língua, o que ajudará a compreender melhor as dificuldades presentes na sua aprendizagem.

Ao abordar a última das questões previstas para este nosso encontro, quero salientar que ela se prende com o estudo e o trabalho que especialmente me têm ocupado nestes últimos anos. Em face da minha experiência posso afirmar que o conhecimento das combinações possíveis dos fonemas e sua frequência, bem como o conhecimento das estruturas silábicas e sua ocorrência têm uma importância excepcional no ensino da língua. Certas dificuldades apresentadas pelas crianças podem ser evitadas ou melhor compreendidas, se o professor conhecer devidamente a estrutura fonética da sua língua.

Considero que esta aprendizagem foi para mim uma aquisição importantíssima que me tem permitido um trabalho mais profundo e consciente com as crianças.

Para o conhecimento da descrição fonética

da língua portuguesa, julgo não haver ainda uma obra de fácil acesso aos professores.

O Grupo de Língua da CEFEP publicou um livro "Linguagem Oral e Ortografia" em que, além de uma introdução sobre Psicolinguística e Ensino, se faz uma descrição fonética da Língua Portuguesa e se estuda a frequência das estruturas silábicas e da ocorrência dos fonemas num vocabulário de 2000 palavras, adaptado de um vocabulário que tem servido em alguns países (EUA, Alemanha Federal, Itália, França, Espanha – catalão e castelhano), vocabulário com as palavras de mais alta frequência dentro de um "corpus" recolhido na fala de crianças dos 6 aos 9 anos.

Gostaria de vos mostrar alguns dados que acho interessantes:

- das estruturas silábicas (fig. 22)
- das consoantes e vogais (fig. 16)
- das vogais orais e nasais (fig. 17)
- das vogais mais frequentes (fig. 18)
- das consoantes (fig. 19 e 29)
- quadro dos fonemas com mais de uma grafia

O estudo e a experiência de trabalho com as crianças demonstraram-me a possibilidade e a vantagem das crianças fazerem a *análise fonética* e a *análise gráfica* das palavras, bem como a *correspondência som-grafia* de um modo que lhes permita tomar consciência dos sons que produzem e que ouvem e dos signos que os representam e posso mesmo afirmar-vos, das próprias dificuldades da língua. Consciência de dificuldades que por vezes parece estar ausente de alguns autores dos chamados "métodos" de leitura. Cito um exemplo – o método das 28 palavras da prof.^a brasileira Yolanda Kruehl.

Apresentação das palavras: menina - menino - sapato - bota.

Decomposição em sílabas

Composição de palavras novas e as sílabas obtidas - na ta - na bo.

no ta - pa pa - pato - pata - napa - bo nito - bo nita.

Dizia eu que é possível e aconselhável que desde o início da aprendizagem a criança faça a *nível oral*

análise fonética das palavras – sílaba, fonema; ordenação das sílabas; ordenação dos fonemas;

identificação da mesma sílaba ou do mesmo fonema em diversas palavras (ditas pelo professor ou pela criança) – casa, carro têm um mesmo som; qual é? diz palavras em que apareça |ba| no princípio, no meio, no fim

a *nível escrito*

análise gráfica das palavras – identificação de palavras ou de elementos da palavra, graficamente

Fixação de um certo número de palavras escritas

Correspondência som-grafia em palavras já conhecidas (sílabas, vogais, consoantes)
gato; gato // tu

É claro que todo este trabalho que envolve a percepção auditiva e visual, a fonação e, na realização da escrita, o domínio da motricidade fina, jamais pode fazer esquecer ou pôr em plano secundário os aspectos da compreensão e imaginação já por mim referidos.

Mas não vos quero sobrecarregar mais com um assunto que em mim desperta sempre grande entusiasmo e ao qual poderemos voltar como a qualquer dos outros, na fase seguinte do nosso trabalho em que a palavra partirá de vós.

Como nota final, permitam-se insistir em que, para mim, o objectivo fundamental no ensino e aprendizagem da língua escrita é o de que a aquisição da leitura e da escrita se faça com a participação activa do aluno, com gosto, alegria, vivacidade; se faça também com independência e criatividade, por parte da criança e também do professor, sem a sujeição a processos não respeitadores do desenvolvimento e características do pensamento e da afectividade de cada indivíduo.

Leitura e análise de texto

□ Dulce Rebelo



Ler significa escolher, seleccionar entre vários elementos os que são necessários à compreensão de uma mensagem escrita. Ler consiste em utilizar o sistema ideográfico, global, em que a significação é conceptual. Ler é aprender num rápido olhar a totalidade significante, é saber associar os signos escritos aos fonemas proferidos ou ouvidos.

Da leitura incipiente, hesitante, dos primeiros tempos, o jovem aprendiz da língua materna passa para o gradual domínio do código escrito e consequentemente decifração (sistema grafo-fonético). Mas não basta decifrar para ler bem. Adquiridas as técnicas fundamentais há um longo caminho a percorrer, a fim de se chegar à leitura propriamente dita, que é compreender e reflectir sobre o que se apreende.

Esta progressão na leitura não é automática, pelo que compete ao que ensina a criação de um certo ambiente estimulante que proporcione o avanço dessa actividade entre outras actividades. Revela-se extremamente útil, portanto, seleccionar o sentido do que está escrito com a realidade circundante, incentivar à descoberta, ajustar novos conhecimentos à experiência corrente do educando, fomentar a discussão colectiva que desenvolve o juízo crítico. A leitura bem sucedida entusiasma a criança, incita-a a desejar outras leituras num ritmo crescente. O livro torna-se neste sentido um instrumento essencial, ponto de partida e de chegada, mapa-mundo de largas perspectivas a percorrer, de vias diversas a optar.

O "Livro de textos" que é utilizado no ensi-

no primário, e muitos há, devia reunir as condições necessárias para provocar na criança a apetência de ler, e ser usado de múltiplas maneiras de modo a prender constantemente o interesse infantil. Frequentemente os livros de leitura destinados a este grau de ensino obedecem mais a objectivos de lucro que a objectivos pedagógicos. Passando o olhar por alguns deles verificamos que certos textos são escolhidos ao acaso ou, embora de autoria muito válida, são truncados, alterados, reduzidos, sem qualquer explicação prévia quanto ao critério adoptado e os fins em vista. Que se pretende com tal anarquia? Os próprios professores ficam perplexos perante determinados arranjos que prejudicam a compreensão e diminuem a qualidade.

Livros de texto há que são acompanhados de uma brochura constituída por fichas de trabalho sobre os textos. As perguntas, muito esquemáticas e sempre idênticas entre si, procuram abranger a interpretação semântica e a gramática. Sem respeitar diversos tipos de análise possíveis solicita-se à criança várias coisas: que complete um quadro de vogais, que indique as características de uma personagem, que escreva famílias de palavras, que aponte o “contrário” de certos vocábulos, que desenhe, que complete letras para formar o “alfabeto” ou que ponha “palavras por ordem” (que ordem?) para formar uma “frase completa”. Estas noções têm de ser explicitadas, a fim de os docentes saberem o que estão a exigir das crianças. Além do mais, tais tipos de exercícios não vão beneficiar a quem se destinam, contribuindo bem pouco para a progressão linguística e o desenvolvimento intelectual dos pequenos alunos. Só perturbam e confundem. Devemos interrogar-nos também sobre a validade pedagógica da utilização de um grupo estereotipado de fichas ao serviço de textos tão diversos pelo conteúdo, pela forma literária, pelas relações que sugerem. Há sempre o perigo de estabelecer uma única via de exploração rotineira que visa mais a passividade que o dinamismo habitual da infância.

o texto e suas implicações

O texto é a expressão de uma dada língua, caracterizado por uma certa delimitação e uma certa abertura. O texto tem um princípio e um fim, obedecendo a uma organização interna que forma um todo estrutural. Existe sempre uma relação, porém, entre o conjunto dos elementos fixados no texto e as estruturas extra-textuais. Estas podem influir e modificar as ligações inter-textuais, consoante dizem respeito às estruturas do locutor-autor ou às estruturas do auditor-leitor.

O texto é uma mensagem e a sua leitura é a recepção dessa mensagem, o que implica, conforme o ponto de vista de emissor ou de receptor, elaboração de código, confronto do texto fixado pela escrita e do código. Uma vez decifrada a mensagem, compreendido o texto, permanecem as suas ressonâncias: “Continuamos a ver, a ouvir, a sentir e a receber desse texto alegria ou sofrimento, independentemente do facto de saber se compreendemos ou não o que ele significava, durante todo o tempo em que os estímulos externos agem sobre os nossos órgãos dos sentidos.” (1)

As sensações decorrentes da leitura podem ser um bom ponto de partida para a explanação do que foi lido.

O texto, fixado por determinados signos da língua, é a realização de um sistema, a sua concretização e opõe-se a todos os signos que não entram no seu conjunto, segundo o princípio da inclusão/não-inclusão. O texto decompõe-se em sub-textos ou níveis (fonológico, semântico, lexical, sintáctico) que podem ser analisadas como partes independentes, mas as relações estruturais entre os diversos níveis é uma das tónicas determinantes do texto. As constantes ligações que se estabelecem (dentro dos níveis e entre os vários níveis) caracterizam o texto como invariante. O texto impresso é um tipo invariante de texto (ao nível da entoação, por

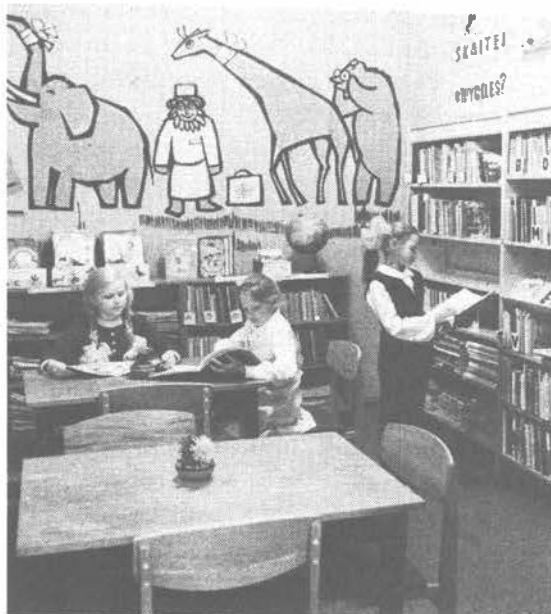
(1) LOTMAN, Y. — *A estrutura do texto artístico*, Es-tampa, Lisboa, 1978, pág. 114.

exemplo) e o registo feito dos diferentes leitores distinguirá as suas variantes. Tomemos como exemplo o texto *Coisas Maravilhosas* (pág. 19 do livro “Salta-Pocinhas”, Didáctica ed., 1977). Trata-se de um tipo invariante, com a sua estrutura própria, que revelará as suas variantes quando lido pelo professor e por cada um dos alunos. Como texto possui os seus limites dentro de um contexto que se ligará ou oporá a outros contextos numa situação mais restrita ou mais ampla de acordo com possíveis vias de análise. Por isso compreendemos mal a ficha que o acompanha, idêntica a outras fichas para outros textos.

As fichas-guia são de tipo uniforme e invariante, impedindo a originalidade, a descoberta diferente quer da parte do educador, quer da parte dos educandos. O texto não é observado na sua forma literária (trata-se de uma narração?, de uma descrição?), não há referência às suas características, às suas relações estruturais. Não existe qualquer sugestão quanto a uma análise por níveis, por exemplo: o fonológico (estudo do |g| em galinheiro |glu-glu/ gritava/ grandes); o gramatical (marcas de plural), o sintático (frases no eixo sintagmático). A ficha de trabalho n.º 15, dedicada a este texto, impede uma abordagem plurifacetada que revelaria aspectos vários não só do texto como da experiência dos leitores que, possivelmente, reagiram de modo diverso à sua leitura. Em vez das perguntas que induzem a encontrar no texto a resposta óbvia, tais como: “Que fazia a Isabel no galinheiro?” ou “O Tomé levou a Isabel. Aonde?”, não seria mais criador averiguar, por exemplo, que crianças possuem experiência da vida do campo, e como vêem esta cena aqueles que nunca viveram tal experiência?

A ficha-guia, tal como está concebida, é um texto invariante por excelência, mutilante da capacidade criadora dos indivíduos, impedindo igualmente a aplicação de uma metodologia de análise.

Os autores das fichas têm certamente consciência da acção espinhosa em que se compro-



meteram quando não as elaboraram para certos textos. É o caso de “Canto de Ceifeira” (pág. 91 do livro *Aprender, Ler, Divertir*, ed. Aster, 1976) ou de “Calçada de Carriche” (pág. 80 do livro *Sementeira*, ed. Básica, s./d.). Este texto, considerado pelos professores muito difícil, exigiria, além do mais, um novo tipo de análise, que teria em conta os seguintes aspectos:

1.º – divisão do texto em níveis e em grupos dos segmentos sintagmáticos: fonema, morfema, palavra, verso, estrofe;

2.º – divisão do texto em níveis e em grupos dos segmentos semânticos conforme os níveis;

3.º – relevância dos pares de repetições (*puxa que puxa*), de equivalência (*larga que larga*);

4.º – relevância de todos os pares de contiguidade (*sobe que sobe / sobe a calçada*);

5.º – avaliação da estrutura da construção sintagmática e dos desvios significativos em relação a esta nos pares de contiguidade;

6.º – estudo da semantização das construções sintáticas.

O esquema apresentado destina-se ao professor, cujo conhecimento deverá ser sempre veiculado de modo acessível, não esquecendo

nunca os alunos a quem se dirige e a fase evolutiva em que se encontram.

Não basta um texto ser de qualidade. É preciso reflectir *pedagogicamente* sobre ele no trabalho comum com os alunos.

o texto poético

Os livros para o ensino primário contêm numerosas poesias e esse é um aspecto positivo pois “a poesia é um modo de pensar, um modo de apreender globalmente o real” (2). O real poético ocupa um espaço específico, uma zona onde se insere o subjectivo e o objectivo, onde se realiza a osmose entre a claridade e a obscuridade. Facilitar a entrada do aprendiz da língua na realidade artística, mediante a sua imaginação, é proporcionar-lhe a experimentação da realidade que a poesia procura apreender de forma criadora.

A poesia é acessível à criança, pela sua qualidade inventiva, a imagem, a metáfora, o ritmo, a sonoridade, mas é necessário encaminhá-la, levá-la a sentir desde cedo o que representa a arte do gesto, do som, da cor e da forma, consentindo na experiência realizada pela própria criança.

Desenvolver o imaginário do aluno é ajudá-lo a encontrar-se, a situar-se como pessoa. A criança que inventa um acontecimento, uma história, situações, é capaz de criar ritmos verbais e, afastando-se ou sobrepondo-se ao real, compreende a realidade de uma nova forma, porque experimentou determinada vivência. O imaginário não resulta de uma associação de imagens que se encadeiam por si próprias; é uma actividade do sujeito que se enriquece actuando, que move à prática da linguagem, onde as palavras e as coisas têm uma relação de reciprocidade.

Estimular a criatividade infantil, que se traduz na apropriação da fala, no prazer que a criança sente com o seu próprio jogo verbal, é preparar os alunos para a penetração na poesia,



para a compreensão dos textos onde a invenção dos espaços, dos lugares do domínio poético, é a representação de uma certa realidade, depurada, vivida e interpretada.

A poesia, o conto, a história têm frequentemente uma temática comum. A mesma representação dos elementos da natureza (o fogo, a água, o ar, a terra); a presença dos animais humanizados ou dos seres humanos com forma de animais, ou algumas das suas características; a oposição constante da vida e da morte. As metáforas, tão abundantes nas expressões infantis, surgem tanto nos poemas como nos contos, o que facilita um encadeamento de criações que irá da prosa à poesia e vice-versa. Alguns textos prestam-se mais do que os outros a um tal itinerário. Citamos como exemplo “A menina do mar” (pág. 72 do livro *Aprender, Ler, Divertir*, ed. Aster, 1976), pela presença do imaginário, pela forma de expressão, pelo ritmo, a cor, a sua estruturação interna.

(2) EMMANUEL, P., “La Poésie et l’Enseignement” in *Poésie et Enseignement*, págs. 9-11; Les Amis de Sèvres, n.º 1, 1974.

objectivos da análise de textos

O texto exprime uma dada linguagem. O texto oral difere do texto escrito, mas entre eles há características comuns; há, por vezes inter-penetrações. Os textos podem apresentar a linguagem do invento, a linguagem da experiência vivida e a linguagem da experiência a viver, muito embora num espaço diferente. Estes diversos tipos de linguagem são *fisicamente* marcados, isto é, existem elementos linguísticos concretos que situam, num dado momento, o valor das palavras e da sua relação, a estruturação das frases e dos períodos. Um texto é tudo isto e muito mais, pois tem uma significação ou significações, evidentes ou subjacentes. Um texto é, enfim, um jogo com regras que permitem a manifestação das potencialidades da língua.

Analisar um texto é sobretudo entendê-lo, na sua imensa variedade *invariante*, penetrar num imenso desconhecido, onde há pontos de referência, e encontrar ressonâncias que movimentam a imaginação, a memória, toda a actividade mental do indivíduo. É este um dos objectivos fundamentais da análise textual que se realiza com crianças. Se a capacidade inventiva da criança desperta ela tem o desejo de expressar-se, de contar-se, de contar histórias.

O texto lido, sentido e compreendido é também um incitamento à prática da escrita. E escrever para a criança, que sente esse desejo, é um gesto de plena criação. Na fase de aprendi-



zagem da escrita, a criança diz primeiramente o que vai escrever. Imagina, enquanto verbaliza, para imaginar ao escrever. Assim como o desenho é criado pelo gesto que traça os riscos no papel, também a história infantil é escrita pelo actual gestual de escrever.

Compreender a mensagem dos outros e transmitir a sua própria mensagem são dois actos que se completam e que a análise de textos deve proporcionar. Este é um meio de levar os jovens aprendizes da língua a encontrarem a expressão verbal pessoal que os realizará no mundo da comunicação linguística.

A ONDA GRANDE E BOA

Carlos Pinhão

ESTRANHA HISTÓRIA DE UMA TÍLIA

Ilse Losa

SOCIOLOGIA EM AMORIM VIANA

Victor de Sá

POLÉMICAS DE CAMILO – Vol. V

Alexandre Cabral

SERGEI EISENSTEN

Jorge Leitão Ramos

HISTÓRIAS DO ZAIRE

Alexandre Cabral

LIVROS HORIZONTE, LDA.

RUA DAS CHAGAS, 17, 1.º-D.º – 1200 LISBOA
Telefs. 36 69 17 – 36 85 05

O romance de Goethe

Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister

□ Rita Iriarte



A redacção do romance de Goethe *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister* situa-se no início da década da literatura alemã que representa o apogeu do Classicismo de Weimar. A paz de Basileia, celebrada em 1795 entre a França e a Prússia, contribuiu para uma atmosfera de tranquilidade e estabilidade no grão-ducado de Weimar, onde Goethe residia, e também para um certo isolamento em relação aos problemas suscitados pela Revolução Francesa. É esta a época em que floresce a amizade entre Goethe e Schiller, escritores que, apesar de todas as divergências individuais, apresentam percursos paralelos: eles são os mais notáveis representantes da revolução literária do *Sturm und Drang* na Alemanha; mais tarde, vêm a assumir posições críticas em relação à Revolução Francesa, o que coincide com a sua viragem para um ideal de Humanidade e Beleza cuja expressão máxima encontram realizada na Antiguidade Clássica.

O romance *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, composto de 1794 a 1796, resulta da reelaboração de um romance iniciado em 1777 com o título *A Missão Teatral de Wilhelm Meister*, no qual o herói se via confron-

tado com os múltiplos aspectos da realidade teatral da sua época e aspirava a ser o fundador de um teatro nacional alemão. Os sete livros iniciais deste romance foram posteriormente convertidos nos livros um a cinco da nova obra. Sem pretender estabelecer uma comparação entre as duas versões, uma diferença se impõe salientar: no caso da versão final, o mundo do teatro representa apenas uma fase no percurso do herói, a qual vem a ser superada em contacto com novos aspectos da realidade. Estamos aqui em presença de um «romance de educação» (*Bildungsroman*), cujo herói parte de uma situação de inexperiência e evolui no sentido do amadurecimento da personalidade. A palavra *Bildung* («formação») condensa conteúdos provenientes quer do misticismo medieval e da tradição religiosa, quer do pensamento iluminista, sob a forma de relação entre o homem e o mundo⁽¹⁾. Friedrich Blankenburg no *Ensaio sobre o Romance* de 1774 formula o seguinte conceito de «romance de educação»: o autor de romances deve ter «outras intenções com as suas personagens para além da mera determinação do seu destino exterior. A formação, ou antes, a história das suas capacidades intelectuais e emocionais constitui o seu objectivo»⁽²⁾. Estas pala-

vras, onde é enunciada a problemática subjacente ao romance moderno, são plenamente pertinentes a propósito de *Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*. Com efeito, é em contacto com o mundo nas suas variadas facetas que se processa o desenvolvimento do herói. Os acontecimentos externos são o ponto de partida para a manifestação de uma problemática da consciência, através da qual se torna patente a evolução da capacidade de relacionamento do homem com o mundo. Com base nestas premissas, consideraremos o processo evolutivo de Wilhelm Meister como um processo educativo e tentaremos analisá-lo na relação que se estabelece ao longo do romance entre a experiência subjectiva do herói e a realidade exterior.

Antes, porém, convém destacar uma outra faceta deste romance, nomeadamente aquela que permite ver nele um romance de sociedade⁽³⁾, uma vez que Goethe nele nos apresenta múltiplos aspectos da realidade social da Alemanha no Século XVIII. Neste contexto são significativas as posições enunciadas logo no início pelo jovem comerciante burguês Werner, um amigo de Wilhelm, que nos remetem para a realidade socioeconómica de uma burguesia que luta para alcançar aquelas prerrogativas que até então eram apanágio da aristocracia. Werner é o burguês consciente das possibilidades que os novos tempos abrem à sua classe no plano financeiro. O comércio significa para ele o meio por excelência de que a nova classe em ascensão dispõe para trazer a si algo das riquezas que até então estavam nas mãos dos nobres⁽⁴⁾. Este é apenas um aspecto da comparação que ao longo do romance se estabelece entre as duas classes e que constitui, por assim dizer, o fulcro da problemática social do romance.

Oriundo da burguesia, Wilhelm Meister cedo manifesta o seu antagonismo relativamente às limitações que o modo de vida do comerciante burguês impõe a alguém que, como ele, se sente vocacionado para a arte. É o amor por uma actriz, Mariane, que faz despertar nele o desejo de se dedicar ao teatro. Paralelamente a esta relação amorosa, verifica-se em Wilhelm um desabrochar da capacidade de comunicação na enunciação de recordações ligadas a um episódio da infância: os primeiros contactos com o teatro, sob a forma mais elementar do teatro de fantoches.

O narrador põe em evidência o papel da ilusão e da imaginação na génese deste primeiro amor, ilusão que oculta as diferenças fundamen-

tais existentes entre ambos, as quais sobressaem principalmente na narração dos referidos acontecimentos por Wilhelm, não despertando estes em Mariane o mínimo interesse, pelo que da parte dela não há uma resposta e o diálogo se torna bastante unilateral, convertendo-se quase um monólogo. Com frequência os verbos «aparecer» (*erscheinen*) e «aparentar» (*scheinen*) são usados pelo narrador para caracterizar a percepção que nesta fase Wilhelm tem da realidade: ele toma em conta as aparências das coisas, sem chegar ao que nelas há de essencial. Se Wilhelm, ao comparar o seu presente com o passado da infância, verifica um contraste flagrante entre o que foi, anteriormente a um certo desenvolvimento da personalidade, e o que é agora, posteriormente a esse desenvolvimento,⁽⁵⁾ não é menos verdade que ele se encontra ainda num estágio incipiente do processo educativo que ao longo do romance se vai desenrolar. Mas os problemas que ele, na retrospectiva, detecta na sua experiência de infância, vão permanecer, transpostos para outros planos, no decurso da evolução subsequente. Com efeito, a realidade com que a criança depara, ao observar pela primeira vez o teatro de fantoches, aparece-lhe sob uma forma fragmentária: ela conhece inicialmente a aparência das coisas, sem se aperceber das suas relações profundas. Assim, vai caminhar gradualmente para uma visão integrada e ordenada do mundo, a qual não se circunscreve a uma atitude meramente contemplativa, mas se dá paralelamente com o reconhecimento do lugar que lhe é próprio na vida como ser actuante. A forma mais elementar pela qual se manifesta este desejo de obter uma visão global da realidade é o desejo de assistir ao espectáculo e, ao mesmo tempo, estar por detrás do palco, vendo como os bonecos são movimentados⁽⁶⁾. Ao mesmo tempo, desenvolve-se nele a criatividade, como jogo livre da imaginação que lhe permite inventar e ensaiar múltiplos papeis; no entanto, o que torna patente a imaturidade em que ainda se encontra é o facto de, ao propor-se representar determinado papel, não se ter minimamente preocupado com a aprendizagem do texto, pelo que todos os esforços redundam em fracasso⁽⁷⁾. Isto mostra que à criança falta ainda o autoconhecimento, a consciência das próprias capacidades e limitações.

A problemática da consciência que se esboça nesta narração retrospectiva é fundamental através de todo o romance e nela tem raízes a função simbólica que o teatro assume. O amor de Wi-

lhelm por Mariane termina com uma profunda desilusão, no momento em que ele julga descobrir a traição da amada, o que parece confirmar o carácter ilusório daquele amor. No entanto, só muito mais tarde Wilhelm (e também o leitor) descobre que a crença nessa traição se baseava apenas em aparência, logo, constituía a verdadeira ilusão, e que a autenticidade do amor era a verdade oculta sob aparências enganosas⁽⁹⁾. Isto comprova a complexidade da realidade humana que está em causa e a dificuldade de sobre ela emitir juízos de valor. Nesta dialéctica entre ilusão e realidade se manifesta a ironia patente na atitude narrativa ao longo de todo o romance⁽⁹⁾. O momento em que Wilhelm vê as suas ilusões desfeitas não marca ainda um estágio adiantado no processo educativo, mas representa apenas uma fase negativa, à qual se seguirá novo desenvolvimento. O desfecho deste episódio, que preenche o primeiro livro, é precedido por um diálogo entre Wilhelm e um misterioso desconhecido, no qual Wilhelm expressa uma concepção da existência construída em torno dos conceitos «destino» e «providência», e que é bem reveladora da imaturidade do herói, ao que o desconhecido contrapõe a ideia de que o mundo se compõe de «acaso» e «necessidade», cabendo à razão humana colocar-se entre ambos e dominá-los⁽¹⁰⁾. Está aqui patente a crença na razão oriunda do Iluminismo.

Nos livros dois a cinco seguem-se novas formas de encontro entre o herói e o mundo. Tendo sido incumbido pelo pai de fazer uma viagem de negócios, Wilhelm em breve se liga a uma companhia teatral ambulante cujas aventuras partilha. É este o primeiro acto de rebelião contra a existência limitada que, como burguês, o espera. Ele estabelece gradualmente contacto com as diferentes formas teatrais da época: assiste a um espectáculo dado pelos operários de uma fábrica, a um espectáculo de saltimbancos e a uma representação por um grupo de mineiros; participa, com os actores seus companheiros, numa improvisação teatral por ocasião de um passeio de barco; curiosamente é neste momento que ele tem a oportunidade de, na presença de alguém que parece ser um sacerdote, manifestar mais uma vez a sua crença no destino, ao que o outro objecta, defendendo a razão. Em contacto com o mundo da aristocracia, Wilhelm é incumbido de escrever um auto em honra de um príncipe; mas as experiências teatrais do herói culminam com a leitura de Shakespeare, autor que lhe abre novos horizontes na



compreensão do mundo e de si próprio. Com efeito, as personagens de Shakespeare parecem revelar, por detrás de um dado comportamento, o que há de mais recôndito na alma humana; ele chega a compará-las com relógios com mostrador de cristal, através do qual se pode ver não só o movimento dos ponteiros, mas também o mecanismo subjacente⁽¹¹⁾. Aqui sobressai, mais uma vez, a função simbólica do teatro e as analogias com o problema psicológico manifesto no primeiro livro. Esta leitura não deixa Wilhelm encerrado na contemplação, mas converte-se num incitamento ao progresso pessoal⁽¹²⁾. Finalmente, Wilhelm alcança a oportunidade de encarnar no palco a figura de Hamlet. Procedendo a um cuidadoso estudo desta personagem no contexto do drama, o que mais uma vez evidencia a tendência para uma compreensão global da realidade, ele empreende uma reconstituição da génese do carácter de Hamlet, distinguindo essencialmente três fases: a anterior à morte do pai; o choque proveniente deste acontecimento e do casamento da mãe; finalmente, o incitamento à vingança proferido pelo espectro do pai e a incapacidade de arcar com tal tarefa, o que fica expresso nas palavras em que sintetiza o problema de Hamlet: «Uma grande acção confiada a uma alma que não estava preparada para a acção»⁽¹³⁾. A formação do carácter em íntima correlação com a experiência da realidade e com as circunstâncias em que o indivíduo se vê in-



serido torna-se, assim, no aspecto fulcral da interpretação da personagem de Shakespeare, e daí resulta um paralelo entre esta e o herói do romance, dado que em ambos os casos o que está em causa é a evolução da personalidade. É neste momento que Wilhelm parece tomar consciência do objectivo para que os seus esforços devem tender e o comunica a Werner numa carta que condensa o sentido que o processo formativo tem para Wilhelm nesta fase: «Numa palavra: desenvolver integralmente o meu próprio ser foi, desde a juventude, a minha secreta finalidade e intenção».⁽¹⁴⁾ Tal propósito não é formulado em termos abstractos, mas fundamentalmente com base na observação da realidade circundante e na tentativa de compreender as características específicas inerentes às duas classes sociais em confronto: burguesia e nobreza. «Não sei como é no estrangeiro, mas na Alemanha só ao nobre é possível uma certa cultura geral, por assim dizer, pessoal. Um burguês pode angariar mérito e, quando muito, cultivar o espírito; mas a personalidade fica perdida, faça ele o que fizer (...). Se o nobre dá tudo através da representação da sua pessoa, o burguês nada dá e nada deve dar através da sua personalidade. Aquele pode e deve aparentar; este deve apenas ser, e o que ele pretende aparentar é ridículo ou de mau gosto. Aquele deve agir e actuar, este deve produzir e trabalhar; deve educar capacidades específicas para tornar-se útil, mas pressupõe-se que no seu ser não há nem pode haver

harmonia porque ele, para tornar-se útil de uma maneira, tem de desprezar tudo o resto (...). Eu sinto uma inclinação irresistível exactamente para aquele desenvolvimento harmonioso da minha natureza que por nascimento me é vedado».⁽¹⁵⁾ A necessidade que a burguesia sente de chamar a si aquelas prerrogativas que até então eram apanágio da nobreza manifesta-se aqui num plano diferente do meramente económico. Ambas as posições que, ao longo do romance, são várias vezes confrontadas, dão expressão a facetas diferentes, mas intimamente relacionadas, do mesmo processo histórico. Ora o meio que Wilhelm considera adequado para superar a limitação de que tem consciência é o teatro; daí a decisão de se dedicar a esta arte. Encontramos aqui o eco de ideias expressas por Shiller nas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*. Schiller chama a atenção para as deformações que o exercício de uma actividade especializada provoca no ser humano, impedindo-o de desenvolver harmoniosamente todas as suas capacidades, e propõe como solução a educação estética, isto é, através da beleza, em correlação com o exercício do instinto lúdico (*Spieltrieb*)⁽¹⁶⁾. Nas palavras de Wilhelm encontramos a convergência de duas experiências: o contacto com o mundo do teatro e com a nobreza. Não se pode dizer, no entanto, que Wilhelm tenha visão idealizada da aristocracia, uma vez que o conhecimento directo que dela teve lhe suscitou uma dura crítica: «Aqueles a quem as riquezas herda-

das proporcionaram uma completa facilidade de existência, quem se encontra desde a juventude abundantemente rodeado, por assim dizer, de tudo o que para a Humanidade é supérfluo, habitua-se geralmente a considerar estes bens como o primordial e o mais elevado, e o valor de uma Humanidade belamente dotada por natureza não se lhe torna tão nítido. O comportamento dos que pertencem às classes superiores para com os inferiores e também entre si rege-se por qualidades externas; eles permitem a qualquer fazer valer o seu título, a sua posição, o seu vestuário e equipagem, mas não os seus méritos». ⁽¹⁷⁾ Trata-se de facetas opostas na apreciação da nobreza por Wilhelm. Ele reconhece um valor intrínseco às qualidades de amor, amizade, bondade que, em sua opinião, se encontram entre os mais pobres (e que, de resto, constituem uma idealização que vem a ser desmentida pela ingratidão dos actores e pela mesquinhez de que ele próprio mais tarde acusa a gente do teatro) e vê nos nobres a deformação resultante de uma idolatria pelos bens materiais; mas verifica que as condições de vida da nobreza possibilitam, pelo menos em princípio, um desenvolvimento harmonioso, sem que tal se verifique necessariamente na prática. O que está em causa são certas possibilidades de que a nobreza desfruta, sem que delas saiba tirar pleno proveito; e que, uma vez de posse da camada culta da burguesia, deverão ser levadas às suas extremas consequências. É esta a ideia que parece depreender-se do jogo irónico em que o problema se articula. Wilhelm procura esclarecer-se quanto às possibilidades de expansão das virtualidades do ser humano, de plena activação de tudo o que ele, por natureza, pode ser, quer no plano físico, quer no plano espiritual. E, assim, o ideal de Humanidade que está em causa, numa perspectiva tendente à superação dos condicionalismos limitativos de cada classe. Nesta fase, a experiência intelectual de uma visão aprofundada da existência, proporcionada pela reflexão sobre a obra de Shakespeare, e derivada também dos múltiplos contactos com a realidade, acompanha a consciência da necessidade de crescimento, da evolução psico-física que conduz à plenitude do ser. Mas a maturidade ainda não foi alcançada. Wilhelm atentou até agora mais nas suas experiências pessoais do que na realidade que o cerca, o que fica comprovado pela incapacidade que revela ao tentar escrever um diário. ⁽¹⁸⁾

Com a representação de *Hamlet* culmina um

processo que o leitor vai acompanhando ao longo de vários livros; ela marca, ao mesmo tempo, um ponto de viragem. Tal viragem é prenunciada por um bilhete deixado a Wilhelm pelo misterioso desconhecido que, no espectáculo, desempenhou o papel de fantasma e que contém as palavras: «Foge, jovem, foge!». ⁽¹⁹⁾

Até aqui o romance segue, nas suas linhas, o plano já estabelecido em *A Missão Teatral de Wilhelm Meister*. Mas a partir do sexto livro encontramos elementos novos, específicos da nova versão. O sexto livro é totalmente preenchido com as «Confissões de uma alma bela», texto que chega ao conhecimento de Wilhelm e constitui o elo de ligação entre os livros dedicados ao teatro e os dois livros finais, que situam Wilhelm num novo ambiente. O conceito de «alma bela», frequente no século XVIII, obteve a sua formulação clássica no ensaio de Schiller *Acerca da graça e da dignidade* ⁽²⁰⁾ de 1793 e, partindo de conceitos kantianos, designa o ser humano em quem dever moral e inclinação natural coincidem, originando uma natureza harmoniosa. A personagem cujas memórias são dadas a conhecer a Wilhelm e ao leitor foi inspirada em Susanne von Klettenberg, senhora de formação pietista que Goethe conhecera na juventude. Partindo de um sentimento religioso de cariz pietista em que a voz do coração e a experiência subjectiva constituem o dado essencial, as confissões da «alma bela» traçam um processo evolutivo revelador do amadurecimento de uma personalidade no plano espiritual. Ela procura a realização pessoal no contacto directo da alma com Deus e alcança um elevado grau de emancipação em relação à tutela familiar, à tutela da igreja e aos preconceitos da sociedade. Encontramos nesta personagem uma forma de realização através de um processo evolutivo que é, de certo modo, unilateral, pois lhe falta uma relação activa com o mundo. Estas «Confissões» representam também um enriquecimento na experiência de Wilhelm, que se apercebe da dimensão espiritual da existência e assim se prepara para o encontro subsequente com uma outra «alma bela», Natalie, com que virá a casar.

Nos dois livros finais do romance Wilhelm entra em contacto com uma associação inspirada no modelo das sociedades secretas do século XVIII, a «Sociedade da Torre», cujos componentes provêm quer da burguesia, quer da aristocracia, são detentores de um elevado grau de cultura e se dedicam a tarefas práticas de interesse social, principalmente à educação. Neste mo-

mento se descobre que o processo educativo por que Wilhelm passou foi subtilmente acompanhado e guiado, sem que ele disso tivesse consciência, por membros desta associação. Assim se explicam os encontros com os desconhecidos que defendiam o primado da razão, bem como o conselho dado a Wilhelm no sentido de fugir do mundo do teatro, para o qual não tinha verdadeira vocação. Um clérigo católico que pertence a esta sociedade enuncia interessantes ideias sobre a educação, numa linha antiautoritária. A pedagogia do clérigo é favorável à livre expansão das tendências dos jovens educandos, a ponto de deixá-los até incorrer no erro, pois a experiência e o reconhecimento do erro são a melhor via para a superação do mesmo.⁽²¹⁾ Estamos em presença de uma visão dialéctica do processo evolutivo do ser humano que, em termos gerais, tem afinidades com o processo subjacente a uma outra obra de Goethe, o *Fausto*, de tal modo que o anseio de progresso e transcendência, por um lado, e a falibilidade, por outro, são duas constantes na natureza humana que se condicionam reciprocamente. Para além de uma mais correcta compreensão do passado vivido, a «Sociedade

da Torre» apresenta a Wilhelm um novo ideal de Humanidade que contrasta com o ideal de formação universal anteriormente enunciado, e encontra expressão na seguinte máxima: «O homem só é feliz quando o seu anseio absoluto se impõe os seus próprios limites».⁽²²⁾ Ao ideal de expansão ilimitada contrapõe-se aqui o de autolimitação e implicitamente de renúncia, que estará na base do romance escrito algumas décadas mais tarde, *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*, em que Wilhelm virá a exercer a actividade de cirurgião. A par da autolimitação, sobressai a inserção do indivíduo num contexto social que lhe confere uma função específica, de tal modo que a ideia de Humanidade só pode concretizar-se no plano colectivo: «Só todos os seres humanos perfazem a Humanidade; só todas as forças em conjunto perfazem o mundo». (...) «Cada tendência é importante e deve ser desenvolvida. Se uma pessoa desenvolver apenas o belo e outra apenas o útil, só duas juntas é que constituem um ser humano».⁽²³⁾ Estas palavras encontram-se no diploma que a «Sociedade da Torre» entrega a Wilhelm no momento em que considera concluídos os seus anos de aprendiza-

"COLLECTION QUE SAIS-JE?"

1993 títulos diferentes abrangendo
todos os ramos do conhecimento.

*Temos exemplares de todos os números
disponíveis.*

Enviamos catálogo grátis a pedido.

Preço de cada volume: 289\$00.

Livraria LEITURA

Rua de Ceuta, 88 Tel. 24576 4000 PORTO

criança
sofia...



agora **QUITOSO**



A VENDA SO NAS FARMACIAS

**elimina totalmente
piolhos e lêndeas**

Apenas com duas aplicações e lavagem do cabelo 10 minutos depois, QUITOSO acaba de uma só vez com os piolhos da cabeça (ou do corpo) e destrói totalmente as lêndeas.



gem. Apesar de opostos, ambos os ideais — o de autoexpansão e o de autolimitação — fazem parte do mesmo processo evolutivo e neles se manifesta aquela polaridade de expansão e contracção, sístole e diástole, que Goethe observou em todos os fenómenos da natureza e considerou fundamental também no plano da vida humana. Esta ideia é expressa por uma das personagens do romance: «É bom que o homem,

ao estabelecer os seus primeiros contactos com o mundo, tenha uma elevada opinião de si próprio, pense em adquirir muitos méritos, procure tornar tudo possível; mas quando a sua formação atinge um determinado grau, então é vantajoso que ele aprenda a perder-se num colectivo maior, que aprenda a viver em função dos outros e a esquecer-se de si numa actividade conforme ao dever».⁽²⁴⁾

No final do romance sobressaem dois acontecimentos: Wilhelm assume a responsabilidade da educação de Felix, seu filho e de Mariane, o que se repercute positivamente no seu próprio desenvolvimento. Através do casamento com Natalie, ele alcança a realização amorosa. Paralelamente a estes acontecimentos, verifica-se a morte das duas personagens que encarnavam a sujeição às forças irracionais: Mignon e o harpista. Num processo dialéctico que se patenteia no erro, na contradição e na ironia, Wilhelm reconhece e supera os erros que cometeu, quer no plano da percepção da realidade, quer no da formulação dos seus próprios objectivos, pelo que chega a um equilíbrio entre aspiração e realidade, a partir do qual um novo processo evolutivo poderá ter lugar. É certo que as soluções propostas neste romance trazem, como não podia deixar de ser, marca dos condicionalismos da sociedade em que Goethe viveu⁽²⁵⁾; mas é inegável que a afirmação da crença nas possibilidades de aperfeiçoamento e transformação do homem, presente ao longo de todo o romance, tem para nós o valor de uma utopia que talvez num futuro longínquo possa converter-se em realidade.

⁽¹⁾ Joachim Müller: «Phasen der Bildungsidee im "Wilhelm Meister"». In: *Goethe. Neue Folge des Jahrbuchs der Goethe-Gesellschaft*, N.º 24, Weimar 1962, p. 58-59.

⁽²⁾ Ibidem, p. 59.

⁽³⁾ Wolfgang Kayser: *Análise e Interpretação da Obra Literária*. — Coimbra 1963, Vol. II, p. 269.

⁽⁴⁾ Johann Wolfgang von Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. *Goethes Werke VII*. — Hamburg; Wegener 4 1959, p. 29.

⁽⁵⁾ Ibidem, p. 17.

⁽⁶⁾ Ibidem, p. 18-19.

⁽⁷⁾ Ibidem, p. 28-29.

⁽⁸⁾ Ibidem, p. 471-488.

⁽⁹⁾ Sobre a ironia V. Hans-Egon Hass: «Goethe. Wilhelm Meisters Lehrjahre». In: Benno von Wiese (ed.): *Der deutsche Roman I*. — Düsseldorf: Bagel 1965, p. 132-210.

⁽¹⁰⁾ Goethe: op. cit., p. 121.

⁽¹¹⁾ Ibidem, p. 191-192.

⁽¹²⁾ Ibidem.

⁽¹³⁾ Ibidem, p. 245-246.

⁽¹⁴⁾ Ibidem, p. 290.

⁽¹⁵⁾ Ibidem, p. 190-191.

⁽¹⁶⁾ Friedrich Schiller: «Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen». In: F.S.: *Sämtliche Werke V*. — München: Hanser 1959, p. 570-669.

⁽¹⁷⁾ Goethe: op. cit., p. 211-212.

⁽¹⁸⁾ Ibidem, p. 266-267.

⁽¹⁹⁾ Ibidem, p. 328.

⁽²⁰⁾ Friedrich Schiller: «Über Anmut und Würde». In: F.S.: op. cit., p. 433-488.

⁽²¹⁾ Goethe: op. cit., p. 520.

⁽²²⁾ Ibidem, p. 553.

⁽²³⁾ Ibidem, p. 493.

⁽²⁴⁾ Sobre a relação entre o romance *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* e a realidade sócio-política da época, v.: Georg Lukács: «Wilhelm Meisters Lehrjahre». In: G.L.: *Faust und Faustus*. — Reinbek, Rowohlt 1967, p. 30-46; Giuliano Baioni: «"Märchen" — "Wilhelm Meisters Lehrjahre" — "Hermann und Dorothea"». Zur Gesellschaftsidee der deutschen Klassik». In: *Goethe-Jahrbuch 92*, — Weimar 1975, p. 73-127; Dieter Borchmeyer: *Höfische Gesellschaft und französische Revolution. Adäquates und bürgerliches Wertesystem im Urteil der Weimarer Klassik*. — Kronberg/Ts: Athenäum 1977.

Johann Wolfgang Goethe

(28-8-1749 — 22-3-1832)

- uma herança cultural necessária -

□ Álvaro Pina

Em Março de 1982 o mundo inteiro celebrará o significado, a vitalidade, a profunda relevância democrática apropriável da obra de Goethe, por ocasião dos 150 anos da sua morte. Como seria de esperar a cidade de Weimar, na República Democrática Alemã, será centro mundial da homenagem à memória do poeta, do humanista, do cientista, do porta-voz da aspiração do seu Fausto a um futuro da humanidade como povo livre em terra livre. De igual modo, nos cinco continentes a sua herança será evocada, pelo papel que tem ainda hoje — particularmente hoje — a desempenhar, pelos valores culturais que defendeu e exprimiu, entre os milhões e milhões de ser humanos que guiam a sua vida pela aspiração da paz, da cultura ao serviço da humanidade e do seu progresso, do futuro humano à medida da humanidade como sujeito pleno do mundo.

Gostaria de transmitir o voto de que em Portugal, no Portugal do Abril vivo, e em especial na Universidade Portuguesa, apesar das nuvens cinzentas (e contra elas) que pretendem opor-se ao brilho do Sol, o Goethe vivo na sua herança mais valiosa fosse muito amplamente apropriado, posto a funcionar na nossa comunicação cultural como factor de desenvolvimento humano. Para tanto, nestas páginas, um modesto contributo — a tradução simples de alguns textos, com a sugestão de que não se passe por eles sem a reflexão necessária sobre as questões que levantam.



Máximas e Reflexões sobre a Ciência

A empiria superior está para a natureza como o entendimento humano para a vida prática.

Lamenta-se nas Academias científicas que não metam as mãos na vida com suficiente vigor; tal não é, porém, culpa delas, mas da maneira de tratar as ciências em geral.

O Inglês é mestre em tirar imediatamente proveito do que se descobriu, até que isso o leve a nova descoberta e a vigorosa acção. Pergunte-se, então, porque estão eles à nossa frente em tudo.

O que é mais idiota é que todos crêem ter de transmitir o que crêem ter sabido.

Pelo nosso conselho, fique cada um no caminho que trilha e não se deixe impressionar pela autoridade, afligir pelo consenso universal, e arrastar pela moda.

Autoridade: sem ela o ser humano não pode existir, e no entanto ela traz consigo tanto de erro como de verdade. Eterniza no caso singular o que singularmente deveria ser transitório, rejeita e deixa ser transitório o que deveria ser conservado, e é principalmente causa de a humanidade não passar da cepa torta.

Em disputas científicas tenha-se em atenção não multiplicar os problemas.

Hipóteses são andaimes que se monta antes do edifício e que se desmonta quando o edifício está pronto. São indispensáveis ao operário; só que ele não deve ver nos andaimes o edifício.

Os compêndios devem ser atraentes; só o são quando oferecem o lado mais claro, mais acessível do saber e da ciência.

Todos os especialistas estão muito mal num ponto: não lhes é permitido ignorar o inútil.

O animal é ensinado por meio dos seus órgãos; o ser humano ensina os seus e domina-os.

Os mestres das ciências naturais já hoje declaram a necessidade do tratamento monográfico e portanto do interesse em promenores. Isto porém não é pensável sem um método que revele o interesse na totalidade; conseguido este, não precisam certamente de andar às apalpadelas entre milhões de promenores.

Nenhum fenómeno se explica em e por si mesmo; só muitos, vistos em conjunto, metodicamente ordenados, acabam por dar aquilo que poderia valer como teoria.

O ser humano que pensa erra particularmente quando anda à procura de causa e efeito: estes formam ambos em conjunto o fenómeno indivisível. Quem o sabe reconhecer está no caminho certo para agir, para a acção.

Épocas da Cultura Social (do ano de 1831)

I

Em uma massa mais ou menos crua surgem estreitos círculos de pessoas cultas; as relações são as mais íntimas, confia-se apenas no amigo,

canta-se apenas à amada, tudo tem um ar doméstico de família. Os círculos fecham-se ao exterior, e têm de o fazer porque têm de assegurar a sua existência num elemento cru. Atendem por isso também com predilecção à língua materna, chama-se com razão a esta época: a *idílica*.

II

Os círculos estreitos multiplicam-se e simultaneamente alargam-se mais, a circulação interna torna-se mais viva, não se recusa às línguas estrangeiras a influência, os círculos permanecem separados, mas aproximam-se e deixam livre curso uns aos outros. Chamaria a esta época: a *social* ou *cívica*.

III

Finalmente multiplicam-se os círculos e alargam-se cada vez mais a partir de dentro, de tal forma que se tocam e preparam uma fusão. Compreendem que os seus desejos, os seus propósitos são os mesmos, mas não conseguem dissolver as fronteiras que os separam. Esta poderá no entretanto chamar-se: *mais universal*.

IV

Mas que se torne *universal*, para tanto é preciso sorte e favor, de que presentemente nos podemos gabar. Pois como desde há muitos anos fielmente ajudamos a fazer avançar aquelas épocas, é precisa uma influência superior para que se tenha operado o que hoje experimentamos: a unificação de todos os círculos cultos que antes apenas se tocavam, o reconhecimento de um fim, a convicção de como é necessário que nos informemos no sentido real e ideal das condições do curso do mundo no momento. Todas as literaturas estrangeiras se igualam com a nacional, e não ficamos atrás na rotação do

mundo. Esta exposição gostaria bem de expressar o mais cordial agradecimento e o mais sincero panegírico aos altos favorecedores.

**Uma palavra aos poetas jovens
(Publ. post. em 1833, com título
de Johann Peter Eckermann)**

É nosso mestre aquele sob cuja orientação nos exercitamos continuamente numa arte e que, à medida que gradualmente atingimos a aptidão, por etapas nos comunica os princípios agindo segundo os quais mais seguramente alcançamos a meta desejada.

Em tal sentido não fui mestre de ninguém. Mas se houver de expressar o que me tornei para os Alemães em geral, e particularmente para os poetas jovens, então bem posso chamar-me seu libertador, pois em mim se aperceberam de que, tal como o ser humano tem de viver de dentro para fora, o artista tem de actuar de dentro para fora, na medida em que, comporte-se ele como quiser, sempre trará à luz apenas a sua individualidade.

Se assim vigoroso e alegre põe mãos à obra, então manifesta certamente o valor da sua vida, a elevação ou graça, talvez também a graciosa elevação, que lhe foi conferida pela natureza.

De resto posso notar bastante bem sobre quem desta maneira eu actuei; daí deriva em certa medida uma poesia natural, e só desta maneira é possível ser original.

Felizmente a nossa poesia, no aspecto técnico, ocupa posição tão elevada, o merecimento de um conteúdo digno está tão claramente à vista, que vemos como por encanto surgirem fenómenos gratificantes. Isto pode sempre tornar-se ainda melhor, e ninguém sabe até onde pode conduzir; só que por certo cada um tem de se conhecer a si mesmo, saber julgar-se a si mesmo, pois que nenhum critério exterior, alheio, se pode aqui chamar em auxílio.

Refira-se em breves palavras o que é sobre tudo importante. Que o poeta jovem expresse apenas o que vive e se desenvolve nos efeitos,



seja sob que forma for; que rigorosamente afaste todo espírito de contradição, todo mal-querer, todo mal-dizer e o que apenas sabe negar: pois daí nada vem.

Nenhuma seriedade será excessiva para aconselhar aos meus jovens amigos que têm de se observar a si mesmos para que, dada uma certa facilidade da expressão rítmica, eles ganhem também sempre mais e mais em conteúdo.

Conteúdo poético é, porém, conteúdo da vida própria; ninguém no-lo pode dar, talvez ensombrar, mas não atrofiar. Tudo o que é vaidade, autocomprazido sem fundamento, será mais severamente tratado do que nunca.

Explicar-se livremente é uma grande presunção; pois explicamos ao mesmo tempo que nos queremos dominar a nós mesmos, e quem o consegue? Aos meus amigos, os poetas jovens, digo sobre isto o seguinte: Não tendes agora realmente nenhuma norma, e tereis de dá-la a vós próprios; perguntai-vos apenas, em cada poema, se contém algo vivido e se esse algo vivido vos fez avançar.

Não tereis avançado se continuamente chorais uma amada que haveis perdido por afastamento, infidelidade, morte. Isso nenhum valor tem, por mais destreza e talento que lhe sacrificais.

Acompanhemos a vida que progride e examinemo-nos de vez em quando; pois assim se prova num instante se estamos vivos, e, numa consideração posterior, se estávamos vivos.

Digamos, serões de província

□ Ana Maria Magalhães



Tinha eu acabado o curso há pouco tempo fui colocada na minúscula escola de uma terra de província. Minúscula digo eu agora, que as conheci maiores. Naquele tempo era a escola, a primeira. Cheia de crianças, aí umas trezentas, imagine-se. Conhecíamos todas pelo nome, mesmo as que não faziam parte das nossas turmas. E gostávamos muito delas. Elas também gostavam muito de nós. E os pais. Ah! Aqueles pais! Apareciam muito compenetrados do seu papel. Para muitos, os filhos eram a primeira geração que continuava na escola depois da 4.^a

classe. Olhavam-nos por isso com respeito e gratidão.

Vai daí, resolvemos fazer uma festa de Natal. Primeiro escolheu-se a peça, nada original, como convinha. Chamava-se «O Galo de Belém». Havia o presépio, reis magos, pastores. E o galo, que veio a descobrir mais tarde que talvez fosse a personagem principal, atendendo ao nome de peça.

Mas não havia papéis para trezentos, e todos queriam participar. Oh! Eles mesmo resolveram o problema. Não estava o livro de leitura cheio de peças? A Sereia de Prata. A Nau Catrineta que tem muito que contar... e que cantar, e que dançar. Quem sabe dançar? Quem quer cantar? Vozes e mais vozes, quero eu, quero eu! Uma aluna muito gorda foi proposta pelo colegas para ser a baleia. Aceitou e todos a admirámos, que desinibida.

Começou então o rodopio. Na escola deixou de haver tempos livres. Recreios, furos, compassos de espera, lá estava um grupo a preparar, outro ali a ensaiar. Todos os dias nos apareciam com ideias novas. Já agora, a Bela Adormecida, para termos príncipes e princesas, fadas e bruxas.

Os professores de Desenho e Trabalhos Manuais andavam num badanal. Uma coroa dourada, um chapéu com estrelinhas, a cabana do presépio e, mais difícil ainda, o fato do galo e da sereia. Todos os professores com imaginação, andavam num badanal. Já se tornava difícil guardar papel, tesoura e cola nos armários. Fizera-se fatos para as peças e peças para os fatos. Se algumas meninas tinha fatos de espenhola, pois então.

Quem compra rolos de papel cenário? E trazê-los? Valeu a pena, porque a cara deles quando viram os rolos de papel cenário! Era também uma palavra nova. Ouvia-se gritar pelos corredores, papel cenário, o papel cenário.

A festa cresceu tanto que deixou de caber na escola. Foi preciso falar no clube da terra. Concordaram com tudo, ora! Os filhos dos sócios andavam naquela escola. E se ainda não andavam, haviam de andar. Pede-se um estrado. Arma-se um palco. Um palco tem de ter cortinas. As empregadas quiseram logo coser as cortinas e ajudar em tudo o que fosse preciso.

Transportaram-se cadeiras, risonhas procissões pelas ruas da vila. Quem passa ri, vem ajudar. Pudera, são os filhos, são os netos, é para a festa.

A escola era mesmo minúscula. Um só edifi-

cio, quadrado, caiado de branco. As vezes, quando a via de longe, parecia pulsar com vida.

Tivemos de alterar a data, porque a fada Primavera era filha de um emigrante e ia passar o Natal a França. Todos concordámos que sem fada Primavera não podia ser. E tínhamos medo que ela morresse de desgosto.

Nas vésperas fizeram serão. A sala do clube era espaçosa, gélida, mal iluminada. Trabalhávamos de casaco vestido, nariz escarlate, entre grades de cerveja, mesas desconjuntadas e um leve cheiro a mofo. Parávamos de vez em quando para esfregar as mãos que se iam tornando rígidas. Ou para esfregar as mãos de contente com as soluções que encontrávamos para isto e para aquilo. Ou para gabar o nosso próprio trabalho e o dos outros. Para rir e conversar e beber café dum termo raquítico para tanta gente.

Os miúdos, unânimes. Nunca tinha visto um teatro tão bonito.

No próprio dia, que excitação! Chegavam vasos para enfeitar a sala, chegavam dúzias de boas vontades, velhos fatos de máscaras, bóinas de veludo, caixas com pinturas. Uma azáfama de lábios pintados, olhos pintados. Os rapazes rondando aquele tabu, num desespero. Mas acabaram por pintar também bigodes, barbichas, sinais.

Cada um com seu trajar, aí se eu me esqueço, aí que nervoso, aquele risinho na garganta que acabamos por perder com a idade, mas que é um direito inalienável naquela idade.

O príncipe passeava de capa preta e bigode. Descobrimos todos, ao mesmo tempo que ele, que era um bonito rapaz. Quer dizer, descobrimos naquele dia. E isto é uma coisa que acontece poucas vezes na vida, mesmo na vida de um príncipe.

A mãe do príncipe chegou com duas horas de antecedência, tinha medo de se atrasar. Ficou sentadinha, a vê-lo girar com cara de quem continua a ver-se ao espelho.

A baleia trouxe um fato de cetineta cor de rosa. Perguntou se estava bem. Todos lhe dissemos que sim. É que eu não sei como são as baleias, nunca vi nenhuma, informou-nos radiante. Seria afinal tão desinibida?

As cadeiras não chegaram para tanta gente. A cortina enguiçou, mas acabou por funcionar. Recámos que faltasse a luz, mas não faltou. E as meninas dançaram vestidas de espanholas. E eles todos cantaram, recitaram, a voz alterada numa comoção. O capitão da Nau Catrineta, tropeçando nas palavras, acima, acima gaguejo... me-

tade da sala ria e a outra metade aplaudia arrebatada, sem perceber... gageiro... acima ao mastro real!

O espectáculo corria no palco. Nós ajudávamos nos bastidores, componha aqui, veja lá se estou bem. Ríamos em surdina. Tínhamos todos doze anos.

Acabou tudo com bravos, vivas, aí que bonita a sua, comadre! E o seu, que malandro... Os príncipes beijaram-se mesmo, é assim, no teatro.

Acabou o espectáculo, mas não acabou a festa.

Todo o ano na escola, continuou uma grande alegria. Estava-se bem nas aulas e no recreio. Lembras-te? Aquele é que tinha jeito.

Na peregrinação que se seguiu de escola para escola, para curso, para estágio, aprendemos muita coisa, sem dúvida nenhuma. Mas às vezes penso que tendemos a esquecer que é desejável, que é legítimo programar uma vez por outra com um único objectivo: Divertir.

A brincar, vai se bem longe.



Digamos, serões de província

Formação de formadores, um projecto inovador?

Numa fase em que grandes alterações se processaram na sociedade portuguesa e em que se reformularam objectivos da Educação, estrutura do sistema escolar, currículos e programas, tornou-se mais evidente a necessidade de repensar a formação do professor. Consciente de que ele é um elemento essencial em todo o processo educativo sem o concurso do qual nenhuma alteração de fundo se concretiza na prática, uma equipa de quatro professores propõe-se contribuir com uma reflexão para que o processo de formação profissional responda melhor aos interesses, problemas e solicitações com que os docentes se deparam na Escola de hoje.

Este grupo de professores pensou que uma forma rentável de atacar o problema seria a de identificar o modo como deveriam estar «equipados» a nível sociopsicopedagógico todos os que intervêm a diferentes níveis no processo de formação. Pensaram, deste modo que era importante elaborar e propor à discussão um Currículo para Formação de Formadores.

O Projecto em que este problema foi trabalhado desenvolveu-se com base num anteprojecto elaborado em 1977, tendo o então secretário de Estado da Orientação Pedagógica, dr. Romero de Magalhães criado a Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores, para a qual nomeou aquela equipa de professores. Porque a Suécia oferecia, nesta época, a possibilidade de apoio a iniciativas várias, não só todo o funcionamento do Projecto passou a ser suportado por verbas do Acordo Luso-Sueco então estabelecido, como recebeu apoio científico da Escola Superior de

Educação de Estocolmo. Depois outras entidades ofereceram e deram preciosa contribuição – UNESCO, OCDE, Universidade de Geneve... para além da generosa e rica colaboração prestada a nível individual por especialistas nacionais e estrangeiros.

E o projecto foi-se desenvolvendo: teve uma fase inicial de latência, em que se estudou, reflectiu, discutiu, se procuraram incorporar contribuições o mais variadas possíveis. Depois, o ritmo acelerou-se tendo-se passado a uma fase experimental em que aconteceram reuniões, colóquios e muitos seminários de formação. Estes constituíram o campo, de onde foram colhidos importantes dados de avaliação que permitiram corrigir e enriquecer as propostas iniciais. Seguidamente, à medida que a maturação das ideias se foi processando deu-se início a uma fase de produção de documentos escritos que neste momento estão (ou já não estão...) nas livrarias, bibliotecas e nas escolas.

E foi deste modo que se publicaram até ao momento um «Relatório de Actividades», o «Curso de Dinâmica de Grupo – Manual para o Orientador», «Dentro e Fora da Aula – Problemas de Orientação Pedagógica» e as unidades de animação à distância «Orientar... Como?» e «Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar». Encontram-se no prelo «Escola e Mudança», «O Espaço Pedagógico I – A casa/O caminho casa-escola/A escola», «O Espaço Pedagógico II – Corpo/Espaço/e Comunicação», «Projecto de Formação de Formadores – Relatório Final» e finalmente «Proposta de um Currículo para Formação de Formadores». Trabalha-se ainda na elaboração da «Avaliação Pedagógica II».

Se o trabalho realizado é ou não válido e se responde às necessidades e ao interesse dos professores é uma questão importante de colocar, mas cuja resposta parece poder ser dada não só pelo número sempre crescente de acções de formação que se realizam subordinadas aos temas e de acordo com as metodologias propostas pelo Projecto, mas também pelo acolhimento que têm tido as publicações. Elas esgotam-se em poucos dias depois de postos à venda, apesar de cada escola do Ensino Básico e Secundário e cada escola de Formação de Professores estarem de posse de dois exemplares que lhes são oferecidos pelo Projecto.

Parece, pois, estar fora de dúvida que foram identificados problemas que vale a pena trabalhar e que se tratou de um esforço que mereceu a pena fazer.

O importante agora é que das ideias debatidas, enriquecidas e seleccionadas, das propostas elaboradas e dos materiais escritos seja tirado todo o rendimento possível e que, partindo do que se acumulou e produziu, se vá ainda mais longe desenvolvendo todas as potencialidades que o Projecto contém.

Luíza Cortesão

Das publicações elaboradas durante o Projecto poderá referir-se, especialmente pelo que representa de síntese das reflexões feitas, a «Proposta de um Currículo para Formação de Formadores» que está neste momento a ser distribuída a entidades e instituições implicadas na formação de professores e formadores. Transcrevem-se a seguir alguns extractos da parte introdutória deste livro que poderão tornar um pouco mais claro, àqueles que não partilharam nas actividades desenvolvidas, a forma como se trabalhou:

Extractos de: «Proposta de um Currículo para formação de formadores»

- Luísa Cortesão
- Manuela Malpique
- Maria Arminda Torres
- Maria de Jesus Lima

O currículo que a seguir se propõe desenvolveu-se a partir do conhecimento de aspectos do contexto actual português ao nível da educação, bem como de vários pressupostos definidores de uma filosofia da educação.

Foram de várias ordens os recursos utilizados através dos quais se chegou a uma compreensão do contexto educacional português, particularmente das características da população a que se destina o currículo.

No entanto, a parte que permitiu um conhecimento mais importante do contexto foi, sem dúvida, o resultado de colheitas directas de dados possíveis de obter graças à estratégia de trabalho que a CICEFF adoptou, para o desenvolvimento do currículo.

Assim, ao longo os debates iniciais estabelecidos, foram sendo identificadas necessidades inerentes à prática da função de formador que urgia colmatar, através de actividades de forma-

ção. Do levantamento dessas necessidades decorreu a identificação das finalidades a atingir com essas acções. Esta definição de finalidades e simultaneamente a reflexão sobre formação de professores efectuada noutros países conduziram à identificação de várias áreas de formação: Dinâmica de Grupo, Psicologia e Escola, Expressão e Comunicação, Escola e Comunidade, Escola e Espaço, Avaliação Pedagógica, Trabalho de Projecto, Criatividade e Cursos para Orientadores.

Estava, deste modo, constituída uma listagem de temas a incluir no anteprojecto de currículo que a CICFF se propunha elaborar.

Considerou-se, então, que era importante enriquecer este anteprojecto com a opinião de outros colegas também com experiência em actividades de formação. Admitiu-se ainda que esta participação crítica seria muito mais válida se obtida através de uma vivência daquela proposta de currículo, pois que ela deveria incidir não só sobre os conteúdos propostos como sobre a metodologia utilizada. Por esta razão se resolveu levar a cabo, com um grupo diversificado de formadores (1), uma acção que se denominou «Primeiro Seminário Experimental». Esta formação foi constituída por um conjunto de pequenos seminários, sendo cada um deles relativo a cada tema atrás mencionado, e teve a duração aproximada de 280 horas.

Os dados colhidos na avaliação desses seminários constituíram um importante feedback que contribuiu para reformular o anteprojecto do currículo inicial, constituindo uma segunda hipótese de trabalho, em que foram introduzidas alterações na estrutura geral (calendário de novas áreas, reformulações e associação de outras).

Esta segunda hipótese de trabalho foi também «testada» ao longo de um «Segundo Seminário



Experimental» com a duração de cerca de 300 horas; participantes desta acção foram também formadores, em número e características semelhantes às do 1.º Seminário.

Também aqui se procurou fazer uma cuidadosa avaliação de cada um dos temas tratados. Os dados recolhidos permitiram reformular de novo a proposta do anteprojecto de currículo.

O processo evolutivo do desenvolvimento do currículo poderá ser sintetizado na figura representada no esquema I.

A estratégia de «abrir» a reflexão sobre a construção do currículo às pessoas nele interessadas, aquelas que na prática vivem a função do formador, é justificável por várias razões. Uma dessas

(1) Procurou-se que o grupo de participantes, cerca de 30, fosse o mais variado possível quanto ao nível de ensino a que pertenciam (desde o pré-primário ao universitário) áreas curriculares que leccionavam, idades, sexos. (Vide: Projecto de Formação de Formadores – Relatório de Actividades – 1977/1978).

razões reside na falta de dados que existe em Portugal sobre a formação neste domínio. O facto de se ter proporcionado oportunidade a formadores de vivenciarem as propostas curriculares que, à partida, se admitia irem ao encontro das necessidades sentidas no exercício da sua função foi uma fonte extraordinariamente rica de dados que permitiu, de uma forma talvez mais morosa mas sem dúvida mais adequada à nossa realidade, a construção do currículo.

A metodologia usada na realização dos Seminários foi um dos aspectos que mereceu mais atenção.

Assim, foi uma constante ao longo do desenvolvimento das várias áreas do currículo que a linha metodológica fosse semelhante àquela que o professor deve pôr em prática com os seus alunos.

Desta forma procurou-se que toda a aprendizagem fosse feita:

- Partindo da experiência de cada um;
- Praticando uma pedagogia activa em que os professores eram estimulados a conquistar o seu próprio saber;
- Recorrendo permanentemente à actividade de investigação;
- Praticando trabalho de grupo complementado com actividades individualizadas;
- Proporcionando uma atmosfera de convívio e prática interdisciplinar;
- Proporcionando oportunidades para a criação de uma atitude crítica e problematizadora;
- Teorizando o saber conquistado a partir da vivência da situação.

Com as actividades desenvolvidas e de acordo com esta metodologia, procurou-se que os professores fossem, numa primeira fase, estimulados a reflectir sobre a sua experiência anterior, que é um capital importantíssimo de saber adquirido, experiência essa que, numa fase seguinte, era alargada e enriquecida por novos conhecimentos. Tudo isto tendo em vista que, na fase final, os participantes se tornassem aptos a agir e intervir na sua esfera de acção, desmultiplicando muitas

das propostas de formação que tinham feito parte dos Seminários Experimentais.

Assim, a difusão das propostas pedagógicas realizadas no âmbito da CICFF é, neste momento, de tal ordem que é já impossível fazer referência a todas. É interessante acrescentar que, em actividades e planos de formação de professores elaborados mesmo por entidades que nunca trabalharam directamente com a CICFF, se encontram neste momento propostas de acções que começaram a ser estudadas e implementadas a partir de 1977 no Projecto de Formação de Formadores.

Os dados recolhidos ao longo de todos estes seminários, enriquecidos com reflexões realizadas conjuntamente com os orientadores de cada área e com outros peritos com especial relevo para o trabalho realizado sucessivamente com António Chiappano, da UNESCO, Gui Berger, da Universidade de Vincennes, Ulla Osterlich e Stefan Haglund, da Escola Superior de Educação de Estocolmo, e com Staf Callwert, da Universidade de Copenhague, permitiram elaborar a presente proposta curricular.

«A formação que se preconiza neste currículo pretende contribuir para que o formador seja capaz de intervir em situações complexas de todos os níveis (turma, outros grupos da Escola, Escola como um todo, classe profissional e comunidade próxima)...

Ao atingir metas nele enunciadas o formador será:

- um actor social que trabalha o acto pedagógico na sua multiplicidade e riqueza e não um simples executante de tarefas;
- um profissional capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos outros.

Ele será alguém que, dando conta da existência de problemas e consciencializando a sua importância, irá analisar a situação, imaginar soluções de intervenção, agir, avaliando constantemente o processo em que está implicado.



das galerias

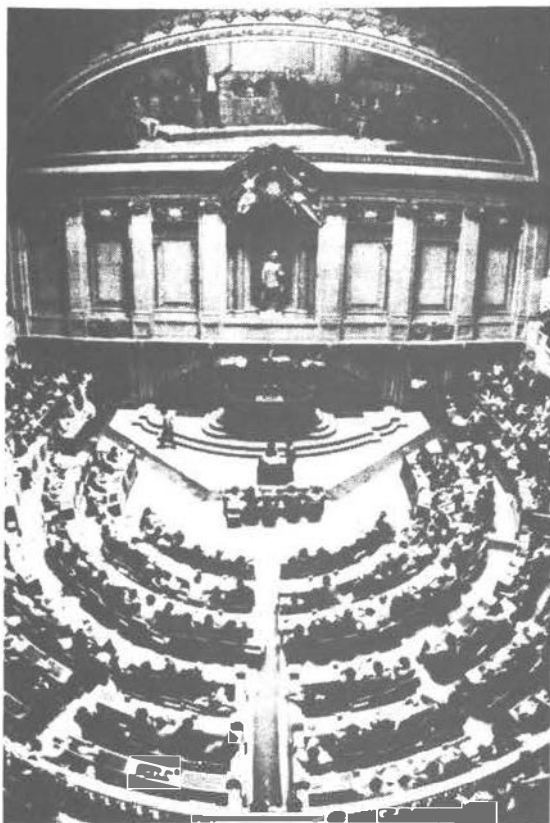
Os professores à semelhança das organizações terroristas...

O recomeço dos trabalhos parlamentares, após a pausa consagrada ao Natal e ao Ano Novo, reconduziu a S. Bento e aos receptores da televisão dois ecos bem nítidos das vozes do passado. Uma delas foi a do sr. Portugal da Silveira, mui digno deputado do PPM. Pertence a outra ao jovem, dinâmico e eficaz criador de «factos políticos», dr. Marcelo Rebelo de Sousa, mais prolífico e original nessas matérias do que na produção de textos de direito constitucional, como de todos é sabido.

O sr. da Silveira, completamente cego para com todos os problemas do povo português, dia-a-dia agravados pela política do Governo AD, verberou, indignado, a greve dos professores ao registo das classificações e informações sobre o aproveitamento dos alunos no termo do 1.º período escolar. Insensível às razões dos docentes, que, todavia, eram do seu conhecimento, não teve uma palavra de censura para um Governo que violou frontalmente os acordos assumidos perante os legítimos representantes de um vasto sector profissional e que contribui, por acção ou omissão, para o agravamento dos problemas no âmbito do ensino. Em contrapartida, e a pretexto de prejuízos hipotéticos que a greve dos professores teria acarretado aos alunos, teve o desconchavo de declarar alto e bom som: «À semelhança das organizações terroristas, também o Sindicato dos Professores, infelizmente obedecido por muitos, filiados ou não, perdeu de vista a primeira regra de toda a luta legítima: que seja travada contra o adversário e não contra o inocente». Há nesta afirmação do sr. da Silveira alguns pontos que suscitam comentário.

Em primeiro lugar, o carácter de insulto gratuito e soez que é a assimilação de uma iniciativa sindical totalmente legítima a uma actividade de tipo terrorista. A indignação que lavrou pelas escolas ao ser conhecida esta declaração consubstanciou o firme repúdio que ela mereceu pela generalidade dos professores sem exclusão de docentes politicamente afectos à maioria parlamentar. Tal como faziam os órgãos da propaganda fascista, as lutas dos trabalhadores são capituladas pelo sr. da Silveira de «subversão» e «terrorismo». É isto digno de um país democrático?

Em segundo lugar, é completamente destituído de fundamento que a greve dos professores tenha prejudicado os alunos e as famílias. De resto, se o sr. da Silveira considera tal facto assim tão catastrófico, por que motivo não arra-



sa, a golpes de montante oratório, um Ministério que todos os anos deixa sem classificações nem informações milhares de alunos no termo do 1.º período, por motivos que são da exclusiva responsabilidade do dito Ministério? No imaginário baú das recordações escolares, que o ministro da Educação, numa tentativa sem efeito de ferir cordas sentimentais, se deu ao lirismo de imaginar, há milhares de vazios e muitos, muitos prejuízos que não podem ser imputados aos professores. Seria bom que o sr. da Silveira pensasse um pouco nisso antes de proferir tais discursos.

Em terceiro lugar, o facto que o próprio sr. deputado refere, de muitos professores, filiados ou não no sindicato, terem aderido a essa greve, não será precisamente o sinal irrecusável de que ela foi justa e motivada?

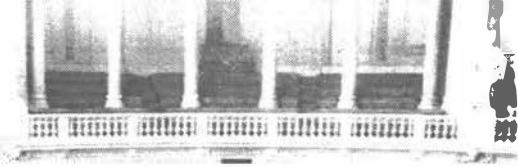
Vale a pena, porém, tentar chamar à reflexão quem está tão empedrenidamente enfeudado a um modo de ver tão retrógrado como o sr. da Silveira? O debate subsequente à sua intervenção, e em que tomaram parte Jorge Lemos, Sal-

gado Zenha (com uma declaração curta mas incisiva sobre o direito democrático à greve) e Sousa Marques, pelo lado da oposição, Carlos Robalo e Borges de Carvalho pela maioria, evidenciou que o sr. da Silveira é completamente inconversível ao bom senso e à inteligência. Em resposta às críticas que lhe foram dirigidas, acabou por afirmar que a greve, pela forma que assumira, fora «insidiosa» e que nela houvera «qualquer coisa de sadismo»! O reacção mais acabado acasala-se muito bem com o delírio político, ele próprio fruto do desespero com que a maioria parlamentar se vê diariamente batida pela razão e pela justiça com a consequente e vertiginosa redução da sua base social de apoio.

Quanto às declarações do dr. Marcelo Rebelo de Sousa, também elas desencadearam forte indignação nas escolas. Sabe-se da existência de opiniões, entre os membros do Governo, de que os professores-grevistas deveriam ser todos demitidos. O dr. Rebelo de Sousa acorreu pressuoso à TV dizer que os docentes iam ser castigados. Pouco depois dava o dito por não dito, introduzindo a nuance subtil de que poderiam ser punidos. Estas grosseiras tentativas de intimidação foram seguidas de uma indignação junto das escolas no sentido de apurar o número de professores que tinham aderido à greve e de uma consulta à Procuradoria Geral da República sobre a legitimidade da greve. Os resultados do inquérito devem ter sido esclarecedores. Em relação à consulta, sabe-se que o parecer daquela entidade reconhece a legitimidade da greve pelos professores.

Autonomia da Universidade: problema bicudo para a maioria parlamentar

O problema da definição dos órgãos do Governo das Universidades oficiais levou o CDS a pedir a marcação expressa da discussão e apreciação em plenário do projecto de lei n.º 185/II apresentado por aquele partido em Abril do ano passado. Assim o declarou o deputado Oliveira e Sousa, reconhecendo ao mesmo tempo a existência de «impasses» na «gestão participada das Universidades». O mesmo deputado salientou ainda que «mais de cinco anos passados sobre a aprovação de uma Constituição que privilegia os princípios da autonomia e da descentralização, os órgãos do governo universitário — e nomeada-



das galerias

mente os reitores – continuam a ser nomeados e regidos por legislação anterior e inadequada, a qual, tendo embora em muitos casos caído na prática em desuso, importa rapidamente actualizar, de acordo com os princípios constitucionais e a tradição – que é também aspiração – do desenvolvimento autónomo da cultura e da ciência». Nada temos a objectar ao enunciado destes princípios gerais, pelo contrário, nem à referência crítica nele implícita à inoperância governamental.

O MDP/CDE, pela voz de Helena Cidade Moura, apresentou o projecto de lei n.º 287/II, igualmente relativo à Autonomia Universitária. Criticou com vigor o projecto governamental, cujo carácter antidemocrático salientou, não só em relação ao princípio de escolha do reitor de entre uma lista triplíce (como se fazia no século XVII) mas também quanto à limitação que comporta no respeitante à independência das associações de estudantes.

A proposta de lei n.º 58/II foi apresentada pelo próprio ministro Vítor Crespo, no decurso da qual afirmou, em português tortuoso, considerar o sistema que entretanto adoptara para a designação dos reitores como «um processo (...) irreversível de escolha participada pelas Universidades dos seus Reitores».

O debate que se seguiu e em que interveio activamente a deputada Teresa Ambrósio (PS) evidenciou que o projecto governamental não é aceitável sem profundas concessões por parte do CDS. E talvez por isso o debate, interrompido a 7 de Janeiro, ainda não prosseguira um mês depois.

Projecto de lei do PCP sobre educação sexual

Nos primeiros dias de Fevereiro, o PCP apresentou três projectos de lei que tiveram ampla repercussão no âmbito da Assembleia e fora dela: sobre garantia do direito ao planeamento familiar e educação sexual, sobre protecção e defesa da maternidade e sobre a interrupção voluntária da gravidez.

O PCP, em referência à parte relativa à educação sexual, afirma:

«Incompleta seria, porém, a lei se não tivesse em conta a importância fundamental de que se reveste a educação sexual, encarada como componente essencial da educação global dos cida-

dãos. As soluções que se propõem procuram dar resposta à realidade nacional.

«Os jovens tomam consciência e assumem a sua sexualidade cada vez mais cedo, o que tem, pelas condições em que tal ocorre, consequências tantas vezes dramáticas: a adolescência é o único grupo etário em que a taxa de natalidade aumenta, o que é evidentemente acompanhado do crescente recurso a abortos clandestinos.

«Em contraste com as carências gritantes que este quadro real evidencia, assiste-se a um grave retrocesso, à supressão das medidas adoptadas no sentido do desenvolvimento da educação sexual no nosso país.

«Os programas escolares do ensino primário determinavam em 1975 que fossem transmitidos conhecimentos sobre “evolução genérica do crescimento do homem (período intra-uterino, recém-nascido, criança, adolescente, adulto e velho)”. Em 1981 sobre a mesma matéria os programas agora referem: “corpo humano: identificar as partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros)”.

«É o renascimento das concepções fascistas dos programas anteriores ao 25 de Abril.

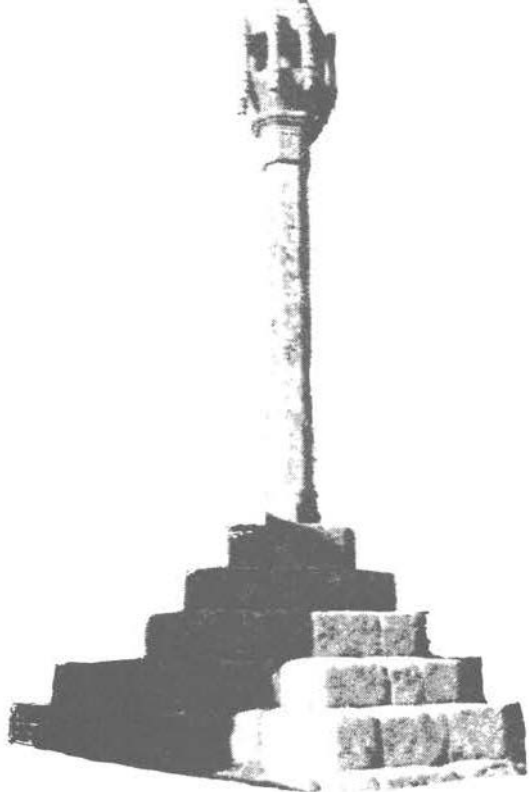
«Bem diferentes são as concepções e propostas a que urge dar força de lei e que agora se apresentam».

Quanto às disposições previstas no projecto em relação ao tema, elas concretizam-se no Capítulo I:

Artigo 1.º (Princípios Gerais) – 1. A educação sexual faz parte da educação global dos cidadãos, com vista ao exercício livre e responsável dos seus direitos. **2.** Os programas escolares incluirão, de acordo com os seus diferentes níveis, o ensino de conhecimento científico sobre anatomia, fisiologia, reprodução e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional de funções entre a mulher e o homem. **3.** A formação inicial e permanente dos professores dos níveis primário e secundário deverá proporcionar àqueles docentes o conhecimento científico e uma compreensão aprofundada da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens».

Pela importância social que o assunto reveste, tencionamos voltar a discuti-lo nesta revista em número subsequente, visto que nos parece indispensável um largo debate nacional.





Homenagem?

«O ministro da Cultura e Coordenação Científica, Lucas Pires, presidiu ontem à homenagem prestada a Sebastião da Gama por antigos alunos daquele poeta e pedagogo, realizada na Escola Veiga Beirão.

«No final da cerimónia, Lucas Pires foi interpelado por membros da Associação de Estudantes, daquela escola, que lhe manifestaram o seu descontentamento pelas circunstâncias que rodearam a preparação da homenagem..

(...).

«A Associação de Estudantes da Veiga Beirão protestou junto de Lucas Pires contra as degradadas condições da escola em que estudam. Todavia, o principal motivo de repúdio dos estudantes foi o encerramento da escola na véspera da cerimónia para, segundo eles informaram, “fazer uma limpeza”.

Cartazes espalhados um pouco por toda a escola denunciaram que “limpeza é todos os dias, e não é só para ministro ver”.

«Lucas Pires, que aceitou falar com os estudantes apenas a título pessoal, foi informado das inúmeras carências das instalações. Os estudantes estranharam, também, não terem sido chamados a participar na homenagem ao antigo professor da escola.»

(o diário, 7-2-1982)



Largo do pelourinho

Esclarecimento

«A matéria para exame é a que consta do programa para o 10.º e 11.º anos.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Divisão
(...)

(Circular da Direcção-Geral do Ensino Secundário, relativa à disciplina de História, datada de 12-1-1982)

Acidentes de trabalho...

«O professor do ensino primário Bernardino Gata da Silva, destacado dirigente do PSD, que é também presidente da Assembleia Municipal da Covilhã, foi no final da semana passada acusado de provocar queimaduras em duas crianças

de sete anos, Carlos Manuel Saraiva Pereira e Regina Lopes, durante as aulas, na Escola Primária de Teixoso, onde é professor.

«O caso, que é do domínio público e tem causado as mais diversas perplexidades, está longe de encerrado. No dia 23 foi apresentada queixa pelos pais das crianças na GNR do Teixoso e, no dia 26, as alegadas vítimas de ofensas corporais, foram submetidas a exame médico.

«Entretanto, na nossa redacção foi entregue uma carta dos pais de Carlos Saraiva Pereira e Regina Lopes, da qual transcrevemos alguns extractos:

“Aconteceu no dia 19 de Janeiro de 1982, numa das Escolas Primárias da Vila de Teixoso, um caso que, por mais incrível que pareça, é sem dúvida revoltante, inquietando uma população inteira”, começam por dizer Leonel da Silva Pereira, Maria Manuela Gomes Saraiva, José Mendes Lopes, Lucília de Jesus Esteves Inácio Lopes, naturais do Teixoso. E acrescentam:

“Quando 29 crianças se encontravam na sala de aulas executando os seus trabalhos sob orientação do seu professor Bernardino Gata Silva, que passeando na sala com uma vara na mão, que supomos de alumínio ou coisa que valha, e depois de ter aquecido o referido objecto num calorífico, encostou-a na face de um aluno, dizendo-lhe: Carlos, vê lá se a vara está quente!

“A criança de imediato se queixa das dores causadas pela queimadura produzida pelo referido objecto, de tal modo que rapidamente fica no rosto uma bolha como marca bem visível.

“O dito professor não satisfeito com o que havia feito àquele, fez o mesmo à aluna que se lhe seguia, Regina Isabel, e como esta se mexeu, deixou de atingir na face, o que aconteceu no pescoço, onde igual marca, embora com menos gravidade ou proporções da primeira. Atingiu ainda um terceiro aluno, mas sem deixar marcas, dado a vara já ter arrefecido”.

“Os pais das crianças afirmam ainda: “Na medida em que as horas passavam e a queimadura avolumava as dores na face do Carlos Manuel, e este se queixava, o referido professor, se lhe dirigiu levando num dos seus dedos um pouco de saliva que coloca na queimadura do miúdo e dizendo-lhe que não era nada, pergunta: ó Carlos, que vais agora dizer a teus pais? Tu vais dizer-lhes que isto foi na brincadeira!”

“As crianças marcadas, ao chegarem a casa chamaram a atenção dos pais que, após observação minuciosa, resolveram tomar a sua posição o mais correctamente possível. Assim, no dia

seguinte, dirigiram-se à Direcção Escolar Concelhia levando consigo as crianças, e apresentaram queixa ao director responsável”. (...)»



- 1.º – O Núcleo de Professores Social-Democratas da Covilhã, repudia veementemente um planfeto da célula dos professores (?) do Partido Comunista e das mulheres ditas democratas do mesmo Partido, onde cobardemente se pretende atacar o Colega Prof. BERNARDINO GATA SILVA, e sucintamente repõe a verdade dos factos:
 - 2.º – No dia 19 do corrente mês, ao solicitar a duas crianças que fossem ao quadro, tocou nelas com um apontador metálico que por distração deixara parcialmente sobre um calorífero, e cuja ponta aquecida foi provocar leves queimaduras nas duas crianças.
 - 3.º – Do acontecido, assumiu o colega Bernardino total responsabilidade perante as Mães das crianças e de um seu superior hierárquico expressamente presente.
 - 4.º – Só quem conhece, como nós, o que diariamente se passa numa sala de aulas, sabe quanto é fácil acontecer um acidente de trabalho.
 - 5.º – O Núcleo dos Professores Social-Democratas da Covilhã, perante a inaceptável agressão dos sociais-fascistas do Partido Comunista, solidariza-se com o colega BERNARDINO GATA SILVA e louva a sua dignidade profissional e a sua frontalidade pessoal, ao assumir, perante as crianças, Mães e superiores hierárquicos a responsabilidade do acontecido.
 - 6.º – O objectivo dos sociais-fascistas não é tanto denegrir o Prof. Bernardino, que durante 17 anos tem prestigiado o ensino, mas toda a classe dos professores, que, por maioria esmagadora tem consecutivamente rejeitado o modelo comunista para o Nosso País.
- Covilhã, 28 de Janeiro de 1982.
O Núcleo de Professores Sociais-Democratas do PSD»



É desnecessário salientar a importância do conhecimento das leis que regem a vida económica para compreender a evolução da História. Também é supérfluo salientar a importância do estudo da História para apreender as linhas de força que no presente determinam o devir da Humanidade. A selecção de livros que aqui se apresentam aponta nesta dupla direcção: a Economia Política e o conhecimento da História.

G. Kozlov (e outros)

**CURSO
DE ECONOMIA
POLÍTICA (2 vol.)**

Esta obra, em dois volumes, de mais de mil páginas, sobriamente apresentada e documentada, com vários índices que facilitam a leitura e consulta, dá-nos um estudo profundo do desenvolvimento económico das sociedades, realizado por uma equipa de economistas e historiadores da Academia das Ciências da URSS. No primeiro volume, os autores debruçaram-se sobre o modo de produção capitalista. O segundo, estudo a evolução do modo de produção socialista e analisa os problemas do desenvolvimento social nas sociedades que iniciam a construção do socialismo e naquelas que, assentes as bases económicas, se lançam na fase do socialismo avançado.

Uma obra indispensável não só para os economistas como para os historiadores e todos os que se interessam pelas ciências políticas.

● Ed. Avante! – 600\$00 (cd. vol.)

**HISTÓRIA
DA GRANDE REVOLUÇÃO
SOCIALISTA DE OUTUBRO**

«No Verão de 1920, o jornalista americano Walter Lippmann e Charles Merz, que depois se tornou redactor do «New York Times», publicaram uma brochura na qual assinalavam que, de 19 de Novembro de 1917 a Novembro de 1919, o citado jornal tinha informado por 91 vezes os seus leitores da queda do Poder Soviético» (in pág. 601).



Ainda hoje a Revolução de Outubro continua a ser objecto de diatribes e juízos interessados, que deixam de lado a observação ponderada e analítica dos factos. Daí a importância deste volumoso livro sobre o período que vai do «derrube da autocracia» (czarista) à promulgação da Constituição de 1918. Segue-se um capítulo sobre as repercussões internacionais da Revolução de Outubro e sobre as suas consequências imediatas na organização social do campesinato russo. Mais de 50 páginas de índices de fontes e remissivos (de nomes e de temas) conferem a esta obra, da autoria de um colectivo de historiadores soviéticos, um interesse excepcional. Houve a preocupação, que os autores assinalam logo no início, de tornar a leitura acessível a um vasto público.

● Ed. Progresso (Moscou, 1980) – 350\$00

► **A História em estória**
Alice Vieira

**A ESPADA
DO REI AFONSO**

A autora verificou com triste surpresa que a sua filha se «chateava» com o estudo da História. Vaidai, com os seus dotes de imaginação e a sua vocação didáctica, que já se revelavam na descrição da vida de Mariana (a heroína de «Rosa, minha irmã Rosa» e «Lote 12, 2.º Frente»), decidiu que era preciso fazer alguma coisa. O objectivo era convencer a filha que a espada de Afonso Henriques não era «tão chata e comprida» como pretendem certos autores. Tudo está em saber-lhe pegar. E conseguiu-o plenamente! com este livro que nos faz viver os principais episódios da fundação da nacionalidade.

● Ed. Caminho – 300\$00



Os livros aqui referidos encontram-se à venda nas livrarias.

No entanto, se por qualquer razão a sua livraria habitual ainda os não recebeu, ou se preferir recebê-los directamente, pode fazê-lo escrevendo para:

CDL – Central Distribuidora Livreira, SARL
Av. Santos Dumont, 57-2.º
1000 Lisboa

Se quiser pode utilizar os tels. 769705 e 769744, para fazer a sua encomenda.

ENSINO

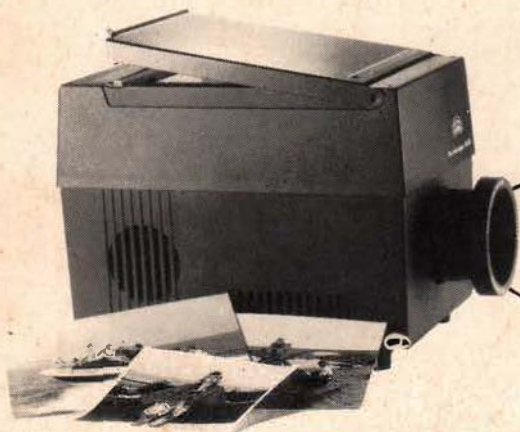
Nos nossos dias, os métodos audiovisuais assumem uma crescente importância na relação professor-aluno, contribuindo para facilitar e complementar a tarefa educativa.

Por outro lado o avanço tecnológico e a prospecção de novas técnicas de comunicação tomam cada vez mais simples e operacionais os instrumentos de trabalho.

O PAXISCOPE 650 é, no seu género, um dos episódios de maior rentabilidade, aliando uma agradável concepção visual à robustez necessária para enfrentar situações de mobilidade constante.

O funcionamento simples e prático faz com que o seu manuseamento possa ser efectuado por qualquer pessoa, e nas condições mais diversas.

PAXISCOPE 650



SIFOTO

SOCIEDADE IMPORTADORA
DE FOTOGRAFIA, LDA.

SEDE:

RUA DOS DOURADORES
21 S/L-ESQ. - 1100 LISBOA
TEL.S. 36 77 30-36 76 43

TELEG. SIFOTO
TELEX 12491 P

PORTUGAL

O EPISCÓPIO DO FUTURO

PARA RECEBER INFORMAÇÕES MAIS DETALHADAS RECORTE O CUPÃO ANEXO, COLE-O NUM POSTAL E ENVIE-O PARA: **SIFOTO** - R. DOS DOURADORES, 21, S/L-ESQ. - 1100 LISBOA

DESEJO RECEBER INFORMAÇÕES PERMANORIZADAS SOBRE O PAXISCOPE 650

NOME

MORADA

PROFISSÃO

ESTABELECIMENTO DE ENSINO