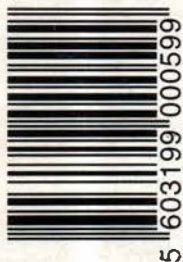


18795



5 603199 000599

o professor

A GÊNESE DO NÚMERO NAS CRIANÇAS

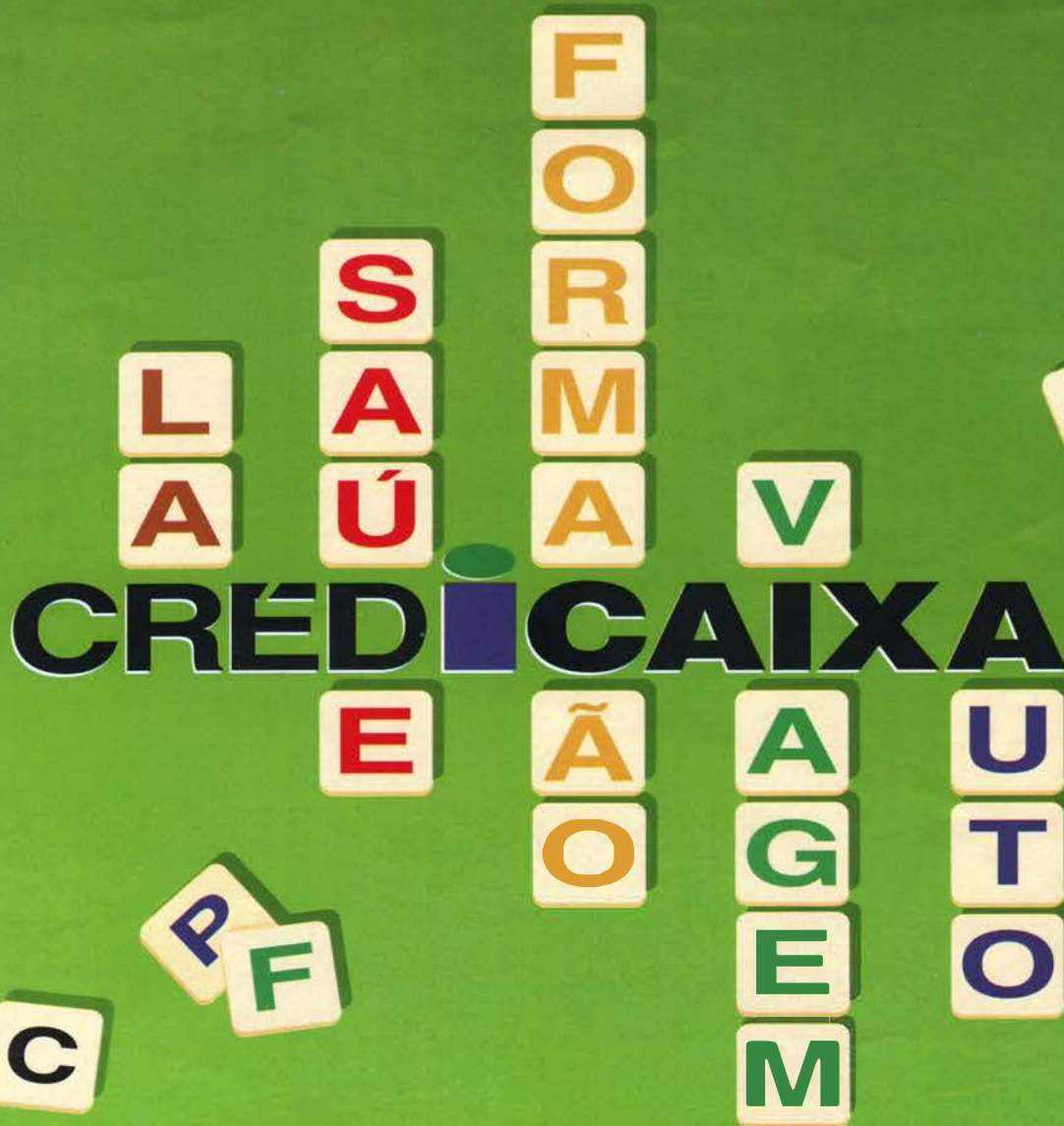
**ENSINO DAS LINGUAS ESTRANGEIRAS
E PSICANÁLISE**

CLUBES DE IMPRENSA, QUE FUTURO?

**AS RELAÇÕES E AS INTERAÇÕES
NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

**«BOM DIA, BIBLIOTECA»
OU «O LER E O CONTAR ESTÃO NO COMEÇAR»**





Crédito Pessoal, Flexível **Resposta no próprio dia**

CREDICAIXA a forma simples e rápida de satisfazer, em prestações mensais constantes, as suas necessidades, planeadas ou imprevistas, de Crédito Pessoal para

• Automóvel • Obras e Equipamento do Lar • Formação • Viagens • Saúde •

Seguramente, a resposta aos seus problemas.

Conheça as vantagens do **CREDICAIXA**, em qualquer Agência da CGD.



CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS

Conte Connosco

Directora: Manuela Esteves

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

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

Design gráfico: Álvaro Santos

Composição e revisão: Editorial Caminho, SA

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

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

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

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

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

Propriedade: Editorial Caminho, SA

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

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

Depósito legal: 210/88

ISSN 0870-841X

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

Catujal — 2685 Sacavém.

Distribuição: Delta press (Lisboa) — Tapada Nova, Capa Rota — Linho, 2710

Sintra. Telef.: (01) 924 04 47. Delegação Norte: Zona Industrial da Maia, Sector IX,

Rua B, lote 227, 4470 Maia. Telef.: (02) 941 7670.

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

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

4.560\$00 (entidades colectivas)

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

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

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

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

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

Aos colaboradores:

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

s u m á r i o

Editorial 2

e s t u d o s

Para uma (re)leitura de Fernando Namora 3
Margarida Macedo Silva

Psicanálise e linguas estrangeiras 6
Richard Hinkel

i n v e s t i g a ç ã o

A génese do número em crianças ouvintes e não ouvintes 20
Maria Albertino Capa

r e f l e x ã o

As relações e as interações no jardim-de-infância 35
Duke Rebelo

Círculos de estudos e autonomia 39
José Pacheco

Novos portugueses para um novo Portugal 41
Octávio dos Santos

"Futuro" do político educativa 43
Luís Cesariny Calabre

Clube de Imprensa, que futuro? 48
Fernando da Conceição Monteiro de Campos

e x p e r i ê n c i a s

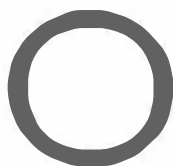
A oficina de ideias e o património cultural 63
Elisabete S. Oliveira

«Bom dia biblioteca» ou «o ler e o contar estão no começo [...]»... 71
Maria de Lourdes Soares

p r o f e s s o r e s c r i t o r

Aventuras do peno 76
Entrevista com o Prof. Albano Estrela

Recursos didácticos 79



e d i t o r i a l

Manuela Esteves

início do ano lectivo de 1995/96 vai ser sobretudo marcado não por um facto educativo propriamente dito, mas por um facto político: as eleições de Outubro. Não é há 10 mas há 15 anos que um mesmo partido, neste caso o PSD, se ocupa da pasta da Educação. Para os cultores da estabilidade convenhamos em que, nesse aspecto de permanência no tempo, a estabilidade esteve mais do que assegurada.

E contudo, o clima que se tem vivido na educação em geral e nas escolas tem sido marcado pela insegurança, pela frustração.

Houve, é certo, e vale a pena recordá-lo, momentos em que pareceu que a crise ia ser finalmente enfrentada e resolvida: recordo especialmente a aprovação, pela Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que veio criar expectativas positivas entre os professores e a população mais directamente sensível às questões educativas. Porém, há que reconhecê-lo, o balanço das transformações operadas está longe de ser globalmente positivo.

Os sucessivos orçamentos para a educação, tendo crescido sempre em valor absoluto, nem sempre acompanharam o ritmo da inflação, tendo, portanto, havido anos de diminuição efectiva.

É certo que se construíram mais escolas e a rede escolar permite hoje a mais jovens perfazerem a escolaridade obrigatória e mesmo prosseguirem estudos para lá dela. Porém, em termos qualitativos, o nosso continua a ser um sistema educativo desadaptado das necessidades sociais e das necessidades individuais de cada jovem. A reforma educativa merece hoje um consenso crítico negativo generalizado. E isto apesar dos recursos financeiros adicionais, representados pelos milhões de fundos comunitários do PRODEP que, no entanto, se têm esvaído como areia entre as mãos, sendo difícil encontrar as mudanças que tais recursos deveriam ter permitido.

A situação social e profissional dos professores está longe de ser a desejável. São conhecidos os múltiplos problemas de salários, de carreira, de estabilidade de emprego, de formação que afectam ora todos os professores do pré-escolar ao superior, ora grupos particulares de docentes.

A política seguida, frequentemente incoerente, tem nos últimos tempos sido marcada pela total ausência de ideias. O Ministério da Educação aparentemente só existe lá para controlar o orçamento e deduzir dessa estreita visão comunitária as poucas medidas que vai ainda tomando.

Em Outubro, os professores tal como os restantes cidadãos vão ser confrontados com uma decisão importante: ou contribuir para que esta política continue ou participar numa mudança real da política educativa seguida. Importante, para lá dos discursos de campanha eleitoral, todos geralmente críticos sobre o passado e construtivos em relação ao futuro, considerar os programas concretos daquilo que as diferentes forças políticas se propõem fazer e, naturalmente, julgar a acção daqueles que têm sido responsáveis, nos últimos anos, pela direcção concreta da educação. Sobre tudo com uma convicção: não é forçoso, não é fatal que a educação e o ensino, no nosso país, tenham que ser sempre mediocres. ▀

PARA UMA (RE)LEITURA DE FERNANDO NAMORA

6 ANOS APÓS A SUA MORTE
(15/4/1919 — 31/1/89)

Margarida Macedo Silva
Licenciada em Filologia Românica

«Que importa verdadeiramente o que se diga de nós? O nosso absurdo destino é a morte e, ao longo dessa desgastadora e efêmera jornada, nenhuma obra poderá permanecer intacta. Perante tais ameaças, para as quais não temos resposta, justificar-se-á o mais breve desperdício das nossas emoções?», escreveu o próprio Namora em seu *Jornal Sem Data* publicado em 1988!

Jornal Sem Data foi o último de uma série intitulada *Cadernos de Um Escritor* iniciada em 1968 com *Um Sino na Montanha*; os *Adoradores do Sol*, 1971; *A Nave de Pedra*, 1975; *Sentados na Relva*, 1986, e por fim, *Jornal Sem Data*, precisamente um ano antes da sua morte.

O que são afinal esses *Cadernos de um Escritor*, perguntará o leitor que das obras de Namora conheça apenas os *Retalhos da Vida de Um Médico* — em duas séries 1949 e 1963 respectivamente, um outro dos seus romances ou das suas narrativas e ignore que Fernando Namora até foi POETA e PINTOR.

Poderíamos dizer que são reflexões do escritor debruçado por tudo o que o rodeia, mas preferimos citar o próprio Namora: «Páginas sem programa que correm vários teclados: nelas se observa o quotidiano efêmero, se discutem pela rama, problemáticas literárias ou do foro médico, nelas se confessam emoções em parte desbotadas, ao lado de outras que ainda não serenaram [...] A verdade é que mesmo que o dia ainda pareça longo, há momentos em que um homem, que é feito do que possui, do que recusou e do que perdeu, olha em redor e olha para si, sendo tentado a restituir à árvore as folhas que delas se desprenderam. Cabe à arte, se está em causa, essa restituição, pois a arte sempre favoreceu a unidade do que somos e do que realizamos».

Estes cinco *Cadernos de Um Escritor* afiguram-se-me tão importantes para compreensão total da obra do médico-escritor — quanto o foram *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação de Pessoa*, (que também muitos desconhecem).

Basta-nos reler «em diagonal» o *Jornal Sem Data* e respigaremos reflexões sobre os clínicos (pág. 10); a literatura (vários parágrafos dispersos por várias páginas); as razões da sua escrita: «para me sentir vivo e para que nos meus livros se exprimam aqueles que não podem confiar à arte as suas inquietudes sobre o sentido da existência» (pág. 40); a desilusão política e as intolerâncias; sobre a pintura; sobre *Retalhos da Vida de Um Médico*, a liberdade em literatura: «A literatura é um processo de libertação e, por conseguinte, aspira à liberdade. Quer dizer que o seu ponto de partida é uma recusa aos constrangimentos. Quer dizer, ainda, que os constrangimentos estão na sua génese ou no desencadear da sua explosão, como tem sido proclamado por tantos criadores» (pág. 16).

O Rosto e a Máscara em Fernando Namora, de Urbano Tavares Rodrigues (in «Cadernos da Associação de Professores de Português», 1980) é um texto com linhas de leitura para qualquer pedagogo e dele extraímos passagens referentes a *O Homem Disfarçado* (1.ª edição, 1957):

«*O Homem Disfarçado* é talvez a mais funda e completa descarnação de uma consciência que o nosso século viu em Portugal. Homem enleado nas viscosas comédias sociais — nunca entre nós tão aguda e lucidamente denunciadas por dentro — rico, triunfante, considerado guindado ao jardim de interesses e regalias da classe dominante, mas intimamente amargurado, perplexo e nauseado de si, das suas máscaras, da sua plasticidade, da sua convivência, tal é este produto apodrecido, João Eduardo, médico em voga, de origens campestres e agarrado ainda ao húmus por sobreviventes raízes mas sem tempo em vigor para as recuperar e recuperar os seus, tragicamente lançado, na sombra dos seus dilemas, atrás de uma incerta, mas essencial, renovação. O espectro da sua pureza perdida, de um passado de entusiástica candura e de generosa adesão às dores e alegrias alheias —, esse espectro encarna-o o amigo tuberculoso, morrendo dia a dia azedo e insulado num sofrimento sem apelo, figura que pesa sobre toda a acção, até ao desfecho conciso e brutal»...

«[...] Ao mesmo tempo, mas sempre dentro do círculo mágico da ficção, sem que a verdade estética do romance seja afectada por um propósito manifesto de inquérito social, o *Homem Disfarçado* abre uma perspectiva terrível — terrível é a palavra — sobre os meios médicos e hospitalares, num corte vertical das vísceras e dos espíritos, roídas umas pela doença e pela miséria, anestesiados outros pelo egoísmo, pela indiferença».

Partindo do princípio que a melhor homenagem póstuma a um escritor é a leitura de suas obras, não concebemos que professores dignos desse nome recomendem livros sem deles terem um conhecimento prévio.

Fernando Namora foi, nos últimos anos de sua vida, um homem atormentado e profundamente desiludido. E se já em *Marketing* (obra aparecida em 1969, reunindo os poemas produzidos durante 10 anos), esse desalento era visível especialmente em *Canto Tardio*, em *Nome para uma Casa* (1984), espécie de itinerário interior, o desalento do poeta atinge as raias do desconcerto. Nele se cumpriram as palavras de mestre Almada Negreiros (in *Revista de Portugal* n.º 6, Janeiro/36): «O Poeta está sempre só, ou seja, com a humanidade, com a humanidade inteira, desde o princípio até ao fim do mundo».

Homem íntegro, profundo conhecedor de almas, Namora foi um desses escritores de quem ele próprio afirmou: «Entra-se em certos livros e em certos escritores como numa casa familiar. E sempre que a ela voltamos, eis que as portas se abrem de par em par,

repetindo-se a sensação de um espaço acolhedor de que somos privilegiados locatários.» (in *Jornal sem Data*, pág. 12).

Foi esse o meu intuito ao escrever estas breves notas: que os professores da minha terra motivem os seus alunos para a leitura das obras de Namora e nelas encontrem esse «espaço acolhedor».

Canto Tardio

Antes que o Inverno chegue
volto a ser cigarra. Canto.
Da laboriosa agonia me liberto e exalto.
Canto sem cegar o tempo,
temendo e saboreando o tempo.
Galo da aurora
que não tem tempo de acordar dormindo.
De celeiro vazio, canto,
surdo aos lobos e aos ratos
que esgadam o restolho.

Canto no Outono, que é oiro velho
e um rosto rugoso e macio.
Canto só porque é tarde para o canto
e a cantar adio o que tarde veio.
Cantando abro-me às formigas
e ofereço-lhes o indigesto banquete
para que a morrer cantando
me devorem vivo.

In *Marketing*
(1969)

O Visitante Imprevisto

Como um punhal me atravessa
o sobressalto afrouxado

quem chegou tão a desoras?
A poesia.

Como um rosto sobre o charco
as águas quietas tremeram
quem abalou o marasmo?
A poesia.

Como um cristal que se parte
do estilhaço a branca ferida

quem de Abril fez um cravo?
A poesia.

Como nos ecos giestas
da montanha deslumbrada
quem se mirou no meu poço?
A poesia.

Poesia veio
poesia arde.

E é tarde.

in *Nome para Uma Casa*
(1984)

Obras de Fernando Namora

As Sete Partidas do Mundo — romance, 1938.
Fogo na Noite Escura — romance, 1943.
Casa da Malta — novela, 1945.
Minas de San Francisco — romance, 1946.
Retalhos da Vida de Um Médico — narrativas, primeira série, 1949.

A Noite e a Madrugada — romance, 1950.
Deuses e Demónios da Medicina — biografias romanceadas, 1952.
O Trigo e o Joio — romance, 1954.
O Homem Disfarçado — romance, 1957.
Cidade Solitária — narrativas, 1959.
As Frias Madrugadas — poesia, 1959.
Domingo à Tarde — romance, 1961.
Retalhos da Vida de Um Médico — narrativas, segunda série, 1963.
Diálogo em Setembro — crónica romanceada, 1966.
Um Sino na Montanha — cadernos de um escritor, 1968.
Marketing — poesia, 1969.
Os Adoradores do Sol — cadernos de um escritor, 1971.
Os Clandestinos — romance, 1972.
Estamos no Vento — narrativa literário-sociológica, 1974.
A Nave de Pedra — cadernos de um escritor, 1975.
Cavalcada Cinzenta — narrativa, 1977.
Encontros — entrevistas, 1979.
Resposta a Matilde — divertimento, 1980.
O Rio Triste — romance, 1982.
Nome para Uma Casa — poesia, 1984.
URSS Mal Amada, Bem Amada — crónica, 1986.
Sentados Na Relva — cadernos de um escritor, 1986.
Jornal sem Data — cadernos de um escritor, 1988. ▀



uma página certa
da educação...

inquietante
a página

nas bancas na 2ª quinta feira de cada mês

▲ ISTO É • PORTO

PSICANÁLISE E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O INCONSCIENTE FREUDIANO NA GÉNESE E TERAPIA DOS ERROS DE INTERFERÊNCIA

Richard Hinkel

Leitor de Língua Alemã na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

«Muitas vezes, não sabemos o que pretendemos, nem o que recebemos [...]. Uma pessoa pode chegar ao ponto de nem sequer suspeitar qual é o verdadeiro motivo do seu procedimento, não se considerando mesmo capaz de ser induzido por tal motivo. E isto é um comentário à máxima de Delfos "conhece-te a ti próprio"; é a dificuldade que ela encerra.»

Schopenhauer

A palavra e o inconsciente

Quando Anna O., a célebre paciente dos vienenses Breuer e Freud, designou o novo método de tratamento destes dois médicos por *talking cure*, não o podia

ter caracterizado melhor; com efeito, a cura psicanalítica é uma cura pela palavra: palavra enquanto sintoma, nas *associações livres* do analisado, e reveladora para o analista da perturbação psíquica subjacente à doença, mas ao mesmo tempo enquanto ferramenta na boca do analista, para ajudar o analisado a «reconhecer» os seus próprios fantasmas, os seus desejos recalcados, os traumas da sua infância que estão na origem da perturbação actual, actuando e manobrando, em disfarce e às escondidas, a partir do reduto do *infraego* (do *Id*) — um Eu inferior, é verdade, mas não em poder manipulador do *homo sapiens*, bem pelo contrário: a sua localização «inferior» — na topologia de Freud — torna-o inacessível ao *eu* pensante, sendo este presa fácil do seu antagonista arcaico que ele tenta — em vão — dominar, equiparando-o pejorativamente ao instinto animal. Mas já é tempo de abandonarmos a concepção cartesiana do Homem e de reconhecer que o homem consciente não é dono de si próprio, assumindo esta terceira revolução coperniquiana operada por Freud, depois de deixarmos de acreditar que

a Terra é o centro do Universo e o Homem o rei da criação.

No entanto, no homem dotado da faculdade da linguagem, a palavra é o meio de eleição para o inconsciente se manifestar e vir à luz do dia — disfarçadamente, por obrigação da nossa herança cultural. Mas é-o num duplo sentido: não só pelo significado, mas ainda mais (por ficar melhor disfarçado) pelo próprio significante — pela escolha de sons, das letras, das imagens, do léxico. E mesmo quando esta manifestação deformada da interioridade oculta se processa por meios não verbais (sonhos, actos falhados, sintomas neuróticos etc.), podem-se reconhecer fenómenos próprios da sintaxe das línguas e das suas «figuras de estilo»: metáfora, metonímia, ambivalência, paradoxo etc.; quando Lacan, nos anos 60, começou a investigar as ligações entre a psicanálise e a linguagem, despoletando uma vaga de publicações nesta área

científica, não fez mais do que retomar descobertas que Freud tinha feito meio século antes e que ele elaborou em várias partes da sua vasta obra, nomeadamente sobre provérbios, expressões idiomáticas, lapsos de língua e o *Witz* na sua relação com o inconsciente.

A associação extremamente íntima, no nosso cérebro, dos antónimos (grande/pequeno, entrar/sair, homem/mulher, sempre/nunca, etc.) de que qualquer ensino de uma língua estrangeira se devia socorrer na aquisição e memorização de vocabulário (e cuja eficácia foi provada no conhecido concurso televisivo *Palavra puxa Palavra*, onde se revelou a «pista» mais segura para evocar determinada palavra) já foi demonstrado no seu texto *Über den Gegensinn der Urworte* (sobre o contra-sentido das palavras primitivas), escrito de 1910, onde refere como, em línguas muito antigas, dois conceitos opostos (p. ex. frio/quente) eram designados por um única palavra — analogamente a determinados processos do nosso inconsciente. O *trabalho do sonho*, por exemplo, muitas vezes representa dois conteúdos opostos pela mesma imagem que, na análise (o processo inverso), pode ser interpretada como «significando» tanto ela própria como o seu contrário. A linguagem do sonho, que é elaborada pelo processo primário, não conhece a negação.

Esta ambiguidade até se mantém nas línguas modernas: a questão de saber se uma galinha é *grande* ou *pequena* depende do termo de comparação. Será uma pessoa *autoconsciente* particularmente orgulhosa ou antes uma pessoa tímida? É curioso que línguas diferentes chegam a conceitos opostos para a mesma palavra: *self-conscious*, em inglês, diz-se de uma pessoa inibida e acanhada, ao passo que *selbstbewusst*, em alemão, é quase sinónimo de *mandão*.

Mas o que nos interessa aqui acima de tudo é o facto de o processo primário (o inconsciente, o *id*, ...) jogar não só com os conteúdos mas também com as próprias formas linguísticas (jogo de palavras que, por sinal, está quase sempre na origem do *witz* e de que os títulos do semanário *● Independente* dão óptimos exemplos), aproveitando-se da homofonia, da homografia, da paronímia e, obviamente, da homonímia, para associar significados díspares. O exemplo mais célebre é o do *Uhrmensch* (homem do relógio): um paciente de Freud sonhou com um homem que, no lugar da cabeça, trazia um enorme despertador. O conteúdo latente desta imagem (bom exemplo de como o *trabalho do sonho* traduz ideias abstractas em imagens) revelou-se ser o de *Urmensch* (homem primordial)!

«Curar» a palavra pela palavra

Mas voltemos à *talking cure* da nossa Anna O., que ficou curada de uma histeria pela palavra: o discurso dela e o do seu médico Freud, simultaneamente matéria-prima e correia de transmissão do diagnóstico e da terapia. E perguntemo-nos: e se a própria palavra estivesse «doente», como acontece ao falante de uma língua estrangeira? Não será legítimo supor que, também neste caso, a contaminação da fala pelo «fantasma» da língua onipotente possa ser desmascarada e neutralizada através da consciencialização discursiva, como acontece na psicanálise — tanto mais que, analogamente à neurose, esta interferência ocorre à revelia da consciência do falante? Será possível «curar» a palavra pela palavra?

De facto, qualquer professor de línguas minimamente familiarizado com o fenómeno dos erros de interferência fica perplexo por ver verbalizados, a cada passo da sua leitura das obras de Freud, princípios da análise contrastiva de erros. Não é o erro de interferência um compromisso entre um desejo inconfessado e inconsciente (o de se exprimir na língua «da mãe») e um acto voluntário e consciente (o de usar a língua estrangeira), conseguindo aquela manifestar-se sob a capa do erro? Não se defende o aluno que «errou», argumentando que se tratou de uma mera «distracção» que fez com que se «enganasse», tal como o autor de um acto talhado recusa a atribuir ao seu «lapso» um significado mais profundo? E não consiste o único método para eliminar esta interferência, tanto do Eu primordial (e dos fantasmas seus mensageiros), como da língua materna (o que fica por provar no que se segue), na desmistificação desta forma ilusória de satisfação, trazendo à luz do consciente um processo do qual não nos damos conta, para quebrar um automatismo «doentio» — na sala de aula como no divã do psicanalista? Esta hipótese de aplicação das teorias de Freud à didáctica das línguas estrangeiras é demasiado aliciante para não ser tentada, embora arriscando-se entrar em choque com defensores mais dogmáticos de métodos pragmático-funcionais e monolínguais, pois implica uma abordagem teórica e explícita, na aula de língua estrangeira, da gramática da língua materna do aluno.

O que são erros de interferência?

É de facto espantoso quantos fenómenos descritos pela psicanálise, e muitas vezes a própria terminologia

(transferência, resistência, lapso, sintoma, automatismo, estrutura profunda, conflito, fixação, regressão, compensação, ...) têm uma analogia na teoria do ensino das línguas estrangeiras. Mas antes de proceder a este estudo comparativo, tentemos uma breve definição do que se designa por *erro de interferência*.

Este tipo de erro resulta da transferência de elementos e/ou estruturas da língua materna para a língua estrangeira quando estes não são idênticos ou análogos. Esta transferência negativa (por oposição à transferência positiva de elementos idênticos ou estruturas análogas, i.e. formas semelhantes com a mesma função sintáctica, semântica ou pragmática) pode também ocorrer a partir de outras línguas estrangeiras já adquiridas ou a serem aprendidos/adquiridos ao mesmo tempo. A interferência do Inglês para o Alemão, por exemplo, é provavelmente muito significativo, devido à grande semelhança de muitas palavras e estruturas gramaticais (sem terem forçosamente a mesma função) e dado que os jovens portugueses normalmente já dominam razoavelmente o Inglês antes de se iniciar em Alemão.

A interferência não se deve confundir com a intratransferência (transferência de determinadas estruturas dentro da mesma língua, por exemplo, por falsa analogia) — fenómeno largamente hipervalorizado, uma vez que se trata de estádios transitórios (*interlanguage*) e fases que a própria criança percorre na aquisição da língua materna.

São transferidos tanto elementos fonéticos/ortográficos como lexicais e gramaticais (morfologia e sintaxe), e o erro pode produzir-se em qualquer das quatro *skills* (competências comunicativas), ou seja, tanto na percepção/compreensão auditiva e de leitura (processos receptivos) como na fala e escrita (processos produtivos). Para dar alguns exemplos: muitos alemães, mesmo quando razoavelmente fluentes na escrita do Português, têm evidentes dificuldades em habituar-se à ortografia correcta da palavra «Açores» que, em alemão, se escreve «Azoren» — tanto mais que, ainda por cima, não distinguem facilmente entre os sons contrastantes das letras *c* e *z*. O erro dos portugueses em Alemão é analogamente inverso.

Um exemplo do foro lexical: a semelhança entre as palavras «curso» e «Kurs» — semelhança formal mas não semântica (os chamados «falsos amigos») — leva um aluno português a interpretar p. ex. «Kurs in Psychologie» por «curso de psicologia» quando se trata muito provavelmente de umas reuniões informais onde um psicólogo desempregado explica a meia dúzia de

donas de casa como melhor compreender as neuras do marido (ou vice-versa). Na vertente produtiva, o mesmo aluno dirá/escreverá erradamente que está a tirar um «Kurs» na universidade, deixando o ouvinte/leitor alemão com a ideia de que as escolas superiores em Portugal organizam cursos de dactilografia ou fotografia.

Mais um exemplo, desta vez referente à sintaxe: a não colocação, em Alemão, do verbo no fim da oração subordinada figura entre os erros mais frequentes e persistentes, mesmo em aprendentes de grau muito adiantado. Puro lapso, uma vez que a respectiva regra da gramática explícita (nível consciente das formas e das suas funções) não podia ser mais fácil de compreender, fixar e aplicar. Mas não é isso o que se entende por *competência linguística*: «saber» uma língua significa saber usá-la espontaneamente para fins comunicativos (*focus on meaning* e não *focus on form*), i.e. para compreender o conteúdo semântico e pragmático (significado «directo» e «indirecto») de um enunciado falado ou escrito por um interlocutor e reagir adequadamente (em conformidade com a intenção comunicativa, a situação, os papéis, etc.) verbalizando («exprimindo») as suas «ideias» sem ter presente, conscientemente, as respectivas regras gramaticais interiorizadas. Estas são aplicadas inconscientemente («tacitamente») por intuição (teoria da gramática universal inata), por automatismo (teoria behaviorista e estruturalista da habituação através da repetição) e por transferência — positiva ou negativa — da língua materna.

Os hábitos da língua materna

Estando o falante da língua estrangeira normalmente não consciente desta transferência, ele não distingue a transferência positiva da negativa, reincidindo no lapso (no erro de interferência), por muito que tenha «treinado» a forma correcta [que nunca será tanto que a da língua materna — e é por isso que aqui falham tanto o método dito directo, como o audio-lingual (estruturalista) e comunicativa]... a não ser que faça um esforço consciente de o evitar; tal é, no entanto, impossível na fala normal, uma vez que esta se caracteriza pelo *focus on meaning*, não havendo tempo para se lembrar das mil regras que cada frase contém. Para prosseguir com exemplos da área fonética e fonológica para mostrar esta supremacia dos hábitos da língua materna: o português tem a tendência para juntar um som semelhante ao da conjunção *e* (embora com uma

intensidade reduzida) a todas as palavras estrangeiras (sobretudo quando integrados na sua própria língua) que terminam com certas consoantes — diz (e inclusivamente escreve) *snobe* em vez de *snob*, *chefe*, (*chef*), *frique* (*freak*), *andebol* (*Handball*), *Lenine* (Lenin), Amesterdão (Amsterdam) etc. Ora, seria perfeitamente capaz de pronunciar *snob* em vez de *snobe*, *Stalin* em vez de *Estaline*, etc., embora com um certo esforço articulatorio — e à condição de se lembrar deste pormenor. Não o faz, contudo: o hábito criado pela língua materna vence sempre.

Outra característica destas interferências é a de elas ocorrerem preferencialmente em elementos muito semelhantes nas duas línguas. Assim, a interferência na pronúncia da palavra *Europa* é muito mais forte do Português para o Alemão (e vice-versa) do que entre o Português e o Inglês, por exemplo, dado que, no primeiro caso, a grafia é idêntica, a sílaba tónica (acento tónico) também, e o som das vogais muito semelhante. Ao contrário, em elementos completamente diferentes, raramente há interferência, ao passo que em elementos idênticos ou análogos a transferência é não só positiva como altamente desejável e até indispensável, uma vez que a aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira se processa sempre (embora inconscientemente) a partir da língua materna.

Aliás, falar em «erro», no desempenho de uma língua estrangeira, não é inteiramente correcto; o que acontece é que o falante de uma língua estrangeira faz inúmeras transferências da sua língua materna — sem se dar conta disso. Na medida em que progride na sua *interlanguage* (grau intermédio de competência), saberá converter cada vez mais elementos diferentes, não havendo problemas com os elementos idênticos ou análogos. Quanto à área difusa dos elementos semelhantes, ou já os *aprendeu*, i.e. consciencializou o contraste (não os pode *adquirir*, por resistência dos hábitos da língua materna), ou desconhece as diferenças. No primeiro caso, a reincidência na transferência negativa será um *lapso*, pois conhece a respectiva regra de transformação, não se tendo «lembrado» de a aplicar espontaneamente (mecanicamente) por falta de automatização ou insuficiente explicitação. No segundo caso, trata-se de uma simples «ignorância» de que, obviamente, não tem «culpa».

Para dar um exemplo da área da valência (regência) do verbo: o aluno de Alemão que ainda não aprendeu que o verbo *helfen* «pede» o *dativo* (complemento indirecto), usá-lo-á com o *acusativo* (objecto directo) — analogamente ao correspondente verbo *ajudar* (o

alemão que aprende Português faz exactamente o contrário!). É uma forma incorrecta, mas em consonância com a sua *interlanguage*. Mas a partir do momento em que aprendeu («sabe», ao nível do consciente) a regra, continuando a usar o caso incorrecto, cometerá um lapso, devido à interferência ao nível do não consciente (ou, rigorosamente falando, do pré-consciente, na terminologia freudiana).

Assim, não basta *adquirir* a língua estrangeira, através da observação (leitura, audição) do seu uso prático e da sua experimentação produtiva (fala e escrita) em actos de língua (com fins comunicativos), nem *aprendê-la* (análise e estudo teórico da gramática e da formação do léxico), nem *automatizá-la* através da repetição (exercícios estruturais), visto que a correspondente estrutura da língua materna também está automatizada — num grau de habituação e carga afectiva muito maior, provocando constantes interferências. A única solução parece-me então ser a consciencialização da origem oculta do lapso, confrontando explicitamente as duas estruturas semelhantes das duas línguas, na teoria da análise e na prática do exercício.

O próprio autor destas linhas, já depois de viver muitos anos em Portugal (aquisição da língua no seu meio natural, equivalente a um perfeito curso de imersão), estudo da gramática portuguesa e já com um domínio razoavelmente fluente do Português, ainda persistiu em usar o verbo *ajudar* com objecto indirecto («*Posso ajudar-lhe?*») — até ao dia em que se deu conta da origem do lapso: a interferência do Alemão.

Diferentes «visões do mundo»

Acresce-se ainda que, muitas vezes, não se trata só de uma diferença na representação verbal de determinados conteúdos, mas sim dos próprios conteúdos (das representações mentais) — a assim chamada visão do mundo, i.e. as diferentes maneiras em que as diferentes línguas recortam, organizam, apreendem, estruturam e interpretam o mundo, subliminarmente manipulados pela sua língua: só se conhece o que se pode dizer (ou como diz Goethe: «Só se vê o que já se sabe»), e o homem não é o que pensa (Descartes), nem é o que faz (Marx), mas é o que fala (Humboldt, Heidegger, Derridá, Barthes,...) É como uma viagem de automóvel: a paisagem é imensa, mas só podemos ir por onde há estradas e caminhos — e é por isso que a língua (a nossa língua materna) tem sido comparada a uma

rede de carris ou um leito de rio: o comboio ou a água (os pensamentos) estão limitados ao itinerário da linha férrea e do rio (a língua).

Assim, o falante de uma língua que não tem meios (palavras) para distinguir explicitamente entre os conceitos contidos nas expressões *aí* e *lá* — como acontece na língua Alemã — terá evidentes dificuldades em não confundir estas duas palavras, por vezes com consequências graves: o seu emprego indiscriminado ou interpretação errada, nomeadamente ao telefone, já provocou muitos mal-entendidos e desencontros entre portugueses e alemães!

O estudo da contrastividade e a terapia da interferência não podem, por isso, limitar-se à língua propriamente dita: às divergentes formas e funções sintácticas, semânticas e pragmáticas devem juntar-se as divergências de dois mundos, maneiras de ver e de agir, de interpretar e de pensar, de classificar e de avaliar, de sentir e de «querer»: o pequeno almoço português simplesmente não é igual ao *breakfast* (inglês ou americano), ao *petit déjeuner* ou ao *Frühstück* — nem na substância, duração, hora e lugar, nem na sua finalidade e conotação afectiva — e não levar isso em linha de conta leva inevitavelmente a um diálogo de surdos, por muito fluente que seja o discurso. Superando o utilitarismo reducionista de certo método «comunicativo», só nos últimos anos é que se começou a tematizar, na recepção literária e na didáctica das línguas estrangeiras, o *inter-culturalismo* e abordagens hermenêuticas do texto (como é possível compreender o «estrangeiro» da língua estrangeira?). Área científica muito fluída e multidisciplinar, não se deve chegar tão cedo a uma sistematização coerente desta problemática.

Que ensinar?

As ilações a tirar dos estudos contrastivos e da análise de erros de interferência, para a aula de língua estrangeira e para a elaboração de manuais de ensino, parecem óbvias: em cada «par» de línguas (materna e estrangeira) há:

1) Elementos idênticos (muitos sons, embora com representação gráfica divergente, pouco léxico) e estruturas análogas (analogias na relação forma/função-conteúdo, como acontece com muitos princípios sintácticos e alguma formação de palavras)

2) Elementos completamente diferentes (alguns sons, a maior parte do léxico, muitas regras gramaticais) e

3) Elementos semelhantes (não poucos sons, algum léxico) e estruturas só parcialmente análogas ou divergentes, i.e. formas comparáveis que correspondem a conteúdos diferentes e vice-versa (exemplo típico seriam os «falsos amigos», i.e. homónimos ou parónimos na outra língua).

Partindo do princípio de que a aula de língua estrangeira é a conjugação integrada de uma vertente teórica (a explicitação dos mecanismos de funcionamento da língua, vulgo *gramática*, à base de uma análise contrastiva) e de outra prática (interiorização destas regras através da automatização/habituação em exercícios, tanto formais como comunicativos, tanto orientados como livres, tanto receptivos como produtivos, assim como através da prática comunicativa — conversação, leituras, cinema, correspondência, etc. — dentro e fora da aula), só a matéria do grupo (3) necessita de ser teorizada e praticada, ao passo que a do grupo (2) basta ser exercitada e experimentada, dada a ausência de interferência. Quanto à matéria da alínea (1), pode ser completamente negligenciada: a transferência positiva encarregar-se-á da sua assimilação espontânea, estimulada e provocada pela simples exposição à língua meta e pela experimentação produtiva no uso prático da língua para fins comunicativos.

É evidente que qualquer compêndio de ensino cuja elaboração não obedece a estes critérios há-de revelar-se ineficiente e frustrante, por apresentar, por um lado, matéria supérflua e, por outro lado, ser omissa em matéria (regras, exercícios, ...) de que o aluno mais necessita para resolver os seus problemas de intertendência: é que a gramática de uma língua é tão vasta que dificilmente pode ser ensinada — ou inventariada sequer — na sua totalidade: toda a gramática — e sobretudo a gramática pedagógica — faz opções, sistematizando a partir de determinada perspectiva em detrimento de outra. Estas opções têm de ser feitas em função do *objectivo* da gramática, ou seja em função dos interesses e necessidades do leitor entendido, no caso vertente em função das previsíveis dificuldades para o aprendente em determinada língua materna. Infelizmente, isso continua a excepção e não a regra; em parte devido ao atraso de estudos contrastivos para cada par de línguas e a imensidão do seu campo de investigação, mas também por razões de natureza comercial: a um editor inglês, francês ou alemão, interessa muito mais um livro que possa ser vendido no mundo inteiro do que um manual à base contrastiva que forçosamente se restringe aos aprendentes de um único país. (1)

Os erros de interferência são actos falhados?

Estabelecidas certas analogias surpreendentes e até uma terminologia convergente entre a teoria psicanalítica e a génese e terapia dos erros de interferência, eis alguns conceitos e termos onde esta analogia é mais evidente. De facto, muitos traços típicos destes erros são características normalmente atribuídas ao inconsciente: a *potência suprimida*, o *impulso involuntário* que não se consegue controlar («é mais forte do que eu»), a natureza *refractária*, *caprichosa* e *imperecível* destes *pulsões fantasmáticos*, etc. Assim, estes erros podem perfeitamente ser equiparados aos sintomas neuróticos, actos falhados, sonhos e outras manifestações do inconsciente, reprimidas pela educação (a cultura), e cujo *retorno* insistente revela um *conflito interior* — conflito entre o *ID* e o *Superego* (ou, por analogia, entre a língua materna e a língua estrangeira) — e se manifesta sob o disfarce do sintoma (erro) numa *formação de compromisso*. Ora, como, para Freud, o sonho é «a via régia para o inconsciente», para o professor de línguas, o erro pode ser a chave para compreender o que se passa na cabeça do aluno.

Este compromisso produz-se sempre entre uma intenção consciente (a de usar a língua estrangeira) e um *desejo recalcado*, logo inconsciente (falar a língua materna), aproveitando semelhanças de forma entre ambos para se exprimir. É normalmente *racionalizado* («distracção», «acaso») e muitas vezes compensado por um *super investimento*, i.e. um esforço exagerado em sentido oposto, corrigindo-se o acto falhado por um procedimento «contrário» (hiperemprego de determinada estrutura considerada típica da língua estrangeira). Prova que o homem (o aprendente) é governado, à revelia do sujeito consciente e racional, por forças ocultas que não consegue controlar, e é sinal da luta entre os níveis consciente e inconsciente do nosso aparelho psíquico: a luta do nosso *Ego*, assaltado pelo *Id* (pulsões), por um lado, e pelas exigências do *Superego* (axiológico) por outro lado (correspondendo à luta do aprendente, assaltado pelos hábitos da língua materna e pressionado pelas exigências de aplicação das regras da língua estrangeira). Balkány afirma a este propósito: «A regra linguística é a precursora do *Superego*.»

Quando a pressão do *Infraego* (no nosso caso: da língua materna) se tornar insuportável, ou quando a vigilância da *censura* (a atenção do aluno) diminuir, como acontece no sonho (no cansaço, em estados emocionais intensos etc.), a cedência do *Eu* permite que o *sintoma* (o erro de interferência) aconteça. À *repetição*

compulsiva do neurótico corresponde a impotência do aprendente de impedir a recorrência de determinados erros, e à *perversão*, resultante da ausência de recalçamento, à mistura indiscriminada de duas línguas. Quando o recalçamento é intencionalmente relaxado, o *acting out* (a tradução «à letra») pode pôr a nu as pulsões (os pontos de interferência), e a *regressão* a, ou *fixação* em fases da infância tem a sua analogia na fossilização da *interlanguage*: esta seria o seu *ponto de fixação* i.e. a fase mais recente em que a libido era «feliz» e ao qual um indivíduo regressa quando tem «problemas na vida» — ou com a nova língua. Finalmente, a invalidade da dicotomia normal/anormal ou doente/saudável mental tem a sua correspondência na não validade do conceito «erro», que não é mais do que uma questão de ponto de vista.

Diagnóstico e terapia

Mas as analogias não se limitam à génese e a descrição do sintoma neurótico e do erro de interferências; na terapia e na prevenção deste erro — o que, em termos práticos, mais interessa ao professor de línguas — a psicanálise pode, mais uma vez, servir de modelo: o que o psicanalista faz com o seu paciente neurótico é, no fundo, substituir o conflito patogénico de um *Ego fraco* que recorre (inconscientemente) à instância fiscalizadora do *Superego* para, através do *recalçamento* e do *contrainvestimento*, manter afastadas as *pulsões* e o *retorno do recalcado*, por um conflito consciente entre um *Ego forte* que assume esta luta, dispensado do recalçamento cobarde, e uma libido ora liberta, ora aproveitada para fins úteis, ora liminarmente recusada. Analogamente, o professor deve fazer com que o conflito inconsciente entre um automatismo profundo (o da língua materna) e um outro em formação (o da língua estrangeira) seja substituído por uma confrontação consciente, ao mostrar ao aprendente, nos casos pontuais em que a interferência ocorre, as estruturas antagónicas (mas camufladas por semelhanças) subjacentes a estas interferências, socorrendo-se para isso da *análise contrastiva* (ou *confrontativa*, como alguns preferem).

A terapia psicanalítica baseia-se no reconhecimento de que as pulsões não podem ser anuladas como algo de supérfluo ou nocivo, sendo ao contrário essenciais à vida — tal como a língua materna não pode ser «suprimida», por ser o primeiro suporte da existência humana: «A língua materna poderá ser expulsa da aula,

mas nunca da cabeça dos alunos» (L. Stcherba) — assim, ela não é eliminada mas somente reprimida, continuando com todo o seu poder num nível subterrâneo. Mas assim como a libido consciencializada é mais facilmente controlável, combatível e aproveitável do que uma libido que, recalcada «anda à solta» na obscuridade do inconsciente e no disfarce dos seus sintomas (neuroses, sonho, lapsos, etc.), a interferência da língua materna consciencializada (i.e. explicitada) é mais facilmente controlável do que uma interferência que se pode concretizar impunemente, por assim dizer, no disfarce do erro enquanto lapso — não consciente e por isso não reconhecido como tal — sem estratégia de prevenção futura e provocando, inclusivamente, a fobia do erro compulsivo; é que temos medo sobretudo daquilo que não compreendemos e que foge ao nosso controlo — e é precisamente isso o erro de interferência!

Assim, do mesmo modo que a força das pulsões pode ser aproveitada, ora libertando esta energia vital, ora «domesticando-a» e canalizando-a para fins cultural e socialmente aceitáveis, através da sublimação, ora rejeitando-a conscientemente, o poder primordial da língua materna pode — e deve — ser aproveitado, deixando que a sua influência se exerça livremente na transferência positiva de estruturas análogas (que, na maioria dos casos, se processa automática e inconscientemente, portanto sem necessidade de uma chamada de atenção), orientando-a e transformando-a (tanto na explicitação do contraste como nos respectivos exercícios práticos no sentido de uma automatização) ou rejeitando-a pura e simplesmente quando uma estrutura correspondente é inexistente na língua estrangeira ou quando as diferenças são demasiado complexas para serem tematizadas na aula. De qualquer maneira, seria errado transformar a aula de língua numa aula de linguística: muitas vezes, basta convencionalizar determinados sinais (gestos, tocar uma/duas/... vezes na mesa, etc.) em guisa de «luz de aviso» (atenção: perigo de interferência) ou sinal de proibição (*stop*; esta estrutura não existe). Mas a analogia com a psicanálise parece óbvia: a interferência inconsciente só se resolve através da consciencialização.

O professor enquanto psicanalista

Uma coisa que a psicanálise nos ensina é a inutilidade de atacar os sintomas neuróticos directamente — tão inútil como um analgésico para curar uma doença orgânica: para quebrar um automatismo doentio incons-

ciente (para nos libertarmos de uma satisfação ilusória), é preciso ir do conteúdo manifesto ao conteúdo latente, desocultando a perturbação subjacente. Na aula de língua, é igualmente inútil corrigir o erro sem ir até à interferência que está na sua origem, só quebrando o automatismo desta interferência, levando-a ao nível do consciente, é que o aprendente pode chegar a um uso emancipado da língua estrangeira, sem medo de reiniciar a cada passo.

Assim, o professor terá um papel muito semelhante ao do psicanalista: tal como este, tem de interpretar os sintomas e procurar o seu sentido, ganhando assim acesso ao *recalcado* interferente, aquele que tem de encontrar a origem do erro, interpretá-lo e procurar o acesso às estruturas que estão na base desta interferência. Para tal, tem uma grande vantagem em relação ao analista: não necessita de empenhar-se em longas sessões de análise das *associações livres* do seu «paciente» para descobrir os seus motivos profundos: através da análise contrastiva das duas línguas, feita *a priori*, tem a possibilidade privilegiada de conhecer as fontes das dificuldades do aprendente e pode até prever todos os erros hipotéticos de todos os falantes de um dado «par» de línguas.

Claro que este conhecimento prévio do professor, que nem sempre será com vantagem transmitido ao aprendente, ainda não produz, só por si, falantes competentes de uma língua estrangeira. A parte mais problemática consistirá em aplicá-lo na aula, tanto pela via cognitiva (explicar ao aluno o mecanismo da interferência) como tendo em conta este conhecimento aquando da elaboração de exercícios, mas nunca perdendo de vista que o objectivo — o domínio da língua — é uma competência prática, automática e espontânea, logo ao nível do inconsciente. Assim, depois de um momento de consciencialização (se e quando houver consciencialização), temos de regressar à tarefa de criar o automatismo correcto.

Contudo, antes de entrar neste domínio, e tendo decidido restringir-me, nesta óptica psicanalítica da génese e terapia dos erros de interferência, à sua comparação com os actos falhados, importa agora vermos primeiro em que consiste esta falha da mente humana que, por ter a sua expressão privilegiada na palavra, apresenta tantas analogias com o que se passa quando o nosso domínio de uma língua estrangeira é perturbado pela nossa língua materna. Recorremos, para isso, a um livro que, mais do que outras obras de Freud, cedo alcançou grande popularidade e divulgação: trata-se da *Psicopatologia da vida quotidiana* (1901).

O homem não faz o que julga fazer

Para quem queria iniciar-se nas teorias de Freud e a sua «descoberta» central, o inconsciente, não há melhor caminho do que começar pelo *acto falhado*, tratado nesta obra. De facto, estes demonstram ao mais céptico e «racional» de que «o homem não faz o que julga fazer» (Freud) e de que, na vida psíquica, não há nada de arbitrário nem de indeterminado: mesmo na escolha aparentemente fortuita de um número ou de um nome próprio, somos motivados pelo inconsciente — o livre arbítrio é uma ilusão e o acaso uma racionalização para justificar o nosso comportamento.

Assim, dentro dos limites do «estado normal» e em actos supostos acidentais, certas insuficiências do nosso funcionamento psíquico levam-nos a deixarmo-nos perturbar, momentânea ou habitualmente, por forças ocultas. Podemos reparar no nosso lapso (embora sejam normalmente os outros a reparar nele primeiro) mas raras vezes no seu motivo verdadeiro, desculpando-nos antes com falta de atenção.

O acto falhado é um *compromisso* entre um acto consciente (que é perturbado) e uma intenção inconsciente (a intenção perturbadora), ligados uma ao outro por uma semelhança formal (por exemplo fonética) ou objectal. Esta ligação, que pode alargar-se a uma autêntica *cadeia de associações* complexas à maneira de uma charada (Rio de Janeiro — em Janeiro há neve — o Sr. Neves — etc.), inclusivamente através de sentidos opostos, constitui ao mesmo tempo o disfarce da intenção oculta — disfarce este que será maior ou menor conforme a maior ou menor intensidade de repressão ou *tabuização* a que esta intenção está sujeita. Pode, assim, dizer-se que a intenção perturbadora se vinga de uma perturbação anteriormente sofrida por ela própria. Claro que ela podia simplesmente substituir a intenção consciente («Eu amo-te, Júlia», dito para a namorada Paula!), mas mais frequentemente, ela esperará uma oportunidade que lhe ofereça um melhor disfarce — e um pretexto para o autor do lapso, que pode sempre desculpar-se com um engano inocente, causado por distração («Casamos em Julia», quando queria — não queria? — dizer: «Casamos em Julho»).

Este exemplo de contaminação — e de condensação — mostra bem o parentesco com os sonhos, os sintomas psico-neuróticos e outras manifestações do inconsciente, e a impossibilidade de traçar uma linha separadora entre o estado neurótico e o estado «normal». «Somos todos, mais ou menos neuróticos», diz

Freud. A única diferença reside no número, na intensidade e na duração dos sintomas.

Vemos assim que o acto falhado é uma expressão parasitária, uma manifestação, não reconhecida pelas instâncias psíquicas superiores, de tendências de egoísmo, inveja etc. recalçadas pela educação moral. Mas, se a atribuição de um significado profundo a fenómenos que consideramos puramente acidentais e irracionais re-liga a psicanálise a tempos remotos em que o homem ainda sabia interpretar os seus sonhos, há contudo uma diferença importante entre Freud e crenças supersticiosas: estas projectam as motivações de manifestações não explicáveis para o mundo exterior, construindo assim uma realidade suprasensível de que nasceram os mitos das religiões (paraíso, pecado original, imortalidade, etc.), ao passo que aquela procura a revelação de motivações escondidas no interior: se a primeira não crê no acaso exterior, a segunda (Freud) não crê no acaso interior (psíquico), substituindo, por assim dizer, a metafísica pela metapsicologia, ou psicologia profunda (*Tiefenpsychologie*).

Como nota de curiosidade, acresce-se ainda que todos os actos falhados podem, em alemão, ser expressos por um verbo com o prefixo *ver-*: *versprechen* (lapso na fala), *verschreiben* (lapso na escrita), *verhören* (lapso auditivo), *verlesen* (lapso na leitura), *vergessen* (esquecer), *verlieren* (perder), *verlegen*, *vergreifen* (lapso «manuais», etc.

13

Lapsos na fala

O tipo de acto falhado ao qual o erro de interferência mais facilmente se aparenta é o lapso de fala. Trata-se aqui, segundo Meringer e Mayer (*Dislalia e dislexia*, publicado em 1895) da excitação de um som de maior intensidade psíquica, podendo-se distinguir inversão, antecipação, pós-posicionamento, contaminação (fusão) e substituição. Outros (p. ex. Wundt) invocam a ocorrência simultânea de uma condição positiva (associações tonais e verbais) e negativa (abrandamento do controle da vontade ou atenção).

Para Freud, embora reconhecendo que estes factores favorecem a produção do lapso (como a escuridão favorece um roubo sem no entanto ser o autor dele), a causa decisiva é uma ideia inconsciente perturbadora, exterior ao discurso e pensamento consciente (i.e. uma ideia que não se destina a ser articulada) e que está ligada à palavra perturbada por associação, mesmo remota. No momento do lapso, o falante não está cons-

ciente deste mecanismo de perturbação, nem da ideia perturbadora (uma intenção recalcada anteriormente), constituindo assim o lapso uma revelação involuntária e uma autêntica auto-denúncia ou confissão *malgré lui*.

Tratando-se, neste retorno do recalcado, de desejos inconfessados, a presença de ideias de dor, receio ou antipatia não constitui uma contradição, pois estes podem facilmente ser convertidos em desejos: o medo equivale ao desejo de o neutralizar, como no caso do presidente de uma assembleia que declara a sessão por «encerrada» em vez de «aberta». Além disso, na teoria dos processos primários de Freud, os contrários identificam-se no inconsciente e são um elo importante nas associações.

Nos inúmeros exemplos descritos na obra citada, Freud muitas vezes deixa ao leitor a tarefa de descobrir qual a ideia recalcada que se manifesta no lapso, involuntariamente e de forma anódina porque disfarçada. Não será de admirar que muitas delas sejam de índole sexual, ou relacionadas com outros tabus (embora grande número destes exemplos tenha sido excluído por razões óbvias, como afirma o próprio Freud, tratando-se de casos verídicos, geralmente de colegas ou pacientes seus). Estes desejos mais ou menos óbvios podem p. ex. ser detectados quando um homem substitui «para junto dele» por «para junto dela», «tentativas» por «tentações» (ao falar dos órgãos genitais da mulher), «adular» por «adulterar» e «arruinar» por «urinar».

Também não será difícil imaginar o desejo subjacente à troca do próprio nome pelo de um célebre médico ou, noutro caso, pelo de um poeta; ou o de um médico que diz a uma paciente sua para a qual sente uma certa atracção: «Se, como espero, a senhora não deixar brevemente o leite». Ao contrário, revelam um desprezo ou antipatia mal reprimidos as observações de que «ele é um idiota» (em vez de «patriota»), «*liebenswidrig*» (odioso) em vez de «*liebenswürdig*» (amável), «*Apfe*» em vez de «*Apfel*» — contaminação de *Affe* (macaco) por *Apfel* (maçã) — e «*begleitigen*» em vez de «*begleiten*» (acompanhar), contaminado por *beleidigen* (ofender).

Estas contaminações — ou condensações de duas palavras numa só — são particularmente típicas para os lapsos, e raramente traduzíveis. Por exemplo, o caso da senhora que, numa excursão nas montanhas, e aflita com o pensamento obsessivo numa necessidade muito humana, tem muita pressa para ir «*nach Hose*» substituindo *Hause* (casa) por *Hose* (calças). Mais raras são as inversões (alteração da sequência normal):

quem conhece o belo filme *Intermezzo* (1939), lembrar-se-á certamente da cena em que o protagonista trai a saudade pela sua filha Ana Maria (que está com a mulher de que se separou), referindo-se a uma outra rapariga da mesma idade, de nome Maria Ana, pelo nome da sua filha. É, aliás, conhecido que os poetas se servem muitas vezes do fenómeno do acto falhado significativo — facto também referido várias vezes por Freud — e que os leitores sempre souberam interpretar.

Lapsos de escrita

Tal como nos lapsos da fala, também na escrita, o lapso se aproveita de uma semelhança formal (gráfica) para se produzir de uma maneira aparentemente anódina. Assim, o complexo *fome* leva um autor a trocar *Vorrede* (prefácio) por *Vorriite* (provisões) e *Einleitung* (introdução) por *Einladung* (convite).

Um médico denuncia a impaciência com a pessoa a quem passa uma receita, escrevendo nesta *Achol* (sem fel) no lugar de *Alkohol*. Outro, um autêntico *lapsus calami*, marca a reserva para a sua mulher não na *Mauretânea* mas sim na *Lusitânia* (nome de um barco torpeado na guerra). Outro ainda revela o desejo de denunciar o alcoolismo da sua paciente, substituindo o nome *Ethel* por *Ethyl*.

Também na leitura, semelhanças formais — ou outras associações — são aproveitadas por um desejo secreto, um interesse especial ou uma preocupação forte, para se manifestar num lapso, favorecido por desatenção, pressa ou vista cansada. Em tempos de guerra e penúria, alguém lê *Brotkarte* (senha de pão) onde está escrito *Brokate* (brocado), e o pai de dois soldados na frente vê *Friede* (paz) onde vem *Feinde* (inimigos). Uma pessoa aflita vê, numa casa de espaltilhos (*Korsetthaus*) o letreiro *Klosetthaus* (retrete), e um amoroso de Homero lê, num prospecto de viagens, *Odysee* por *Ostsee* (mar báltico).

Aqui, o paralelismo com o erro de interferência é particularmente notório. Todos os professores de línguas conhecem os erros de percepção que se produzem quando os sons ou a grafia de dois elementos (fonemas, sílabas ou palavras) são muito parecidos nas duas línguas: pela força do hábito e devido à identificação íntima com a língua que fala/ouve desde criança, o ouvinte/leitor de uma língua estrangeira apreende e identifica as formas desta segundo as estruturas da sua língua materna. O conflito resultante produz erros que seguem o esquema dos lapsos descritos por Freud:

substituições, contaminações e desordens sequenciais. Mais uma vez, é preciso insistir no facto de a língua materna não poder ser obliterada da memória inconsciente do aprendente da língua estrangeira, salvo caso de amnésia. Ela constitui, pelo contrário, o sistema de referência que guia, sem darmos por isso, a nossa maneira de apreender, pensar e agir, i.e. a via pela qual procuramos — e encontramos, mesmo quando a nossa «verdade» é uma elaboração enganosa — o sentido de que o ser humano necessita para se orientar no mundo. Pela força onipotente dos nossos hábitos linguísticos, percebemos a língua estrangeira com os ouvidos (e olhos) da nossa língua materna, falamos-la (e escrevemos-la) com a boca (e a mão) informada e treinada na nossa infância e comunicamos nos padrões culturais adquiridos desde o momento em que nascemos, através da «observação do uso da língua» (B. L. Whorf). O automatismo entretanto formado não pode ser suplantado só pelos hábitos precariamente adquiridos através da exposição à língua estrangeira e a sua experimentação com fins comunicativos, mesmo em situações de «imersão total» — o Francês, o Alemão dos emigrantes é disso prova suficiente. Logo, a explicitação pontual de contrastes estruturais é indispensável para quebrar as rotinas linguísticas e comportamentais.

Memorizar por associação

Já vimos quantas as analogias entre a produção do erro de interferência e a génese do acto falhado numa perspectiva psicanalítica. Mais óbvia ainda é a relevância das teorias de Freud, para a didáctica das línguas estrangeiras, no que diz respeito aos mecanismos em que se processam a fixação e o esquecimento de formas linguísticas. Não consiste a aprendizagem de uma língua, na óptica do leigo, na memorização de palavras estranhas, concretizada, no método tradicional, no imperativo de manter uma caderneta de vocábulos (lado esquerdo: palavra estrangeira; lado direito: tradução), onde o aluno tinha de registar diligentemente cada novo vocábulo e de decorar estes tapando ora um lado, ora o outro? Em casos mais radicais, mandava-se-lhe escrever uma frase *n* vezes, copiar meticulosamente textos inteiros do compêndio ou decorar poemas ou pequenos textos de prosa — o que, segundo aquilo que hoje se sabe sobre o funcionamento da memória (*input* contextualizado e repetição periódica), não era certamente um método pior do que qualquer outro.

No entanto, há razões mais profundas para o facto de nos lembrarmos de umas palavras e de esquecermos de outras. A associação com outras palavras e a reactivação cíclica em aplicações práticas são sem dúvida dois factores importantes. Mas mais importante ainda é a maneira como, e as circunstâncias em que, fomos pela primeira vez confrontados com a nova palavra: a concentração em, e a intensidade da, impressão auditiva e visual, a associação entre estes dois canais perceptivos e a motricidade articulatória e manual (ouvir, ler, pronunciar e escrever a palavra ao mesmo tempo) e, *last but not least*, a sua associação com o contexto linguístico e extra-linguístico, inclusivamente a situação na aula e a disposição emocional do aprendente. Quais as ligações que o aluno costuma estabelecer ressalta das conclusões de um estudo empírico empreendido recentemente pela psicóloga Schouten-van-Pareren da Universidade de Amsterdão e donde passo a citar: «Finalmente, a nova palavra (lembrada) e o seu significado estava muitas vezes associada a lembranças de emoções do aluno, desencadeadas por esta palavra, pelo texto ou por acções aquando da sua aprendizagem. Assim, alguns alunos mencionaram, por exemplo, que tinham achado determinadas palavras engraçadas ou estranhas, que tinham sentido orgulho por apreender o seu sentido pelo contexto, ou vergonha por ter de procurá-la várias vezes no dicionário.» (in: *Fremdsprache Deutsch*, Klett/Goethe-Institut, 3/1990). Vale a pena investigar esta pista.

15

«Esquecimentos activos

Na *Psicopatologia da vida quotidiana*, Freud demonstra que as nossas recordações de infância não são as recordações das coisas verdadeiramente importantes; ao contrário, estas são substituídas, numa elaboração ulterior, por recordações de cobertura — recordações simbólicas e supletivas, mais anódinas do que as verdadeiras, muitas vezes de carácter «perverso» (sexualidade polimorfa infantil).

Acontece, às vezes, o mesmo quando tentamos lembrar-nos de uma palavra: vêm-nos à memória palavras (ou objectos) substitutas com uma relação artificial (exterior) com estas e que nos ajudam a lembrar-nos da palavra esquecida, tal como, na interpretação dos sonhos, uma cadeia de associações nos leva do conteúdo manifesto ao conteúdo latente. E analogamente aos lapsos e imagens oníricas, onde, através de um processo de deslocação, a ideia oculta é disfarçada num subs-

tituto, o disfarce do esquecimento consiste em esquecermo-nos de todo um complexo de palavras ou coisas associadas.

Quanto ao motivo encoberto do esquecimento, podemos constatar outra analogia com o lapso: se neste *dizemos* (inadvertidamente) aquilo que desejamos secretamente, ou algo associado, esquecemo-nos daquilo que não desejamos (de que não desejamos ser lembrados) ou representações associadas a estas recordações desagradáveis. Assim, esquecemo-nos do nome de um rival e simultaneamente do de outras pessoas «inocentes» relacionadas com ele (semelhanças no som/grafia do nome ou outras ligações exteriores como lugar, tempo, etc.). Há o exemplo elucidativo do homem que não consegue encontrar determinado livro que lhe tinha sido oferecido por sua mulher — com a qual está numa relação tensa — e que, anos mais tarde, reencontra no próprio dia da reconciliação com ela! Nesta «intervenção de uma contra-vontade» (Freud) que se opõe a uma determinada recordação, inclui-se o complexo auto-referencial (complexo de intimidade) como associações pessoais, familiares ou profissionais. É evidente que se trata aqui de uma estratégia de defesa do *Ego*.

A regra de ouro de Darwin

Em suma, podíamos dizer que o esquecimento é o contrário do lapso: quando neste, o pensamento inconsciente procura — e eventualmente encontra — uma saída sob a máscara do compromisso com um elemento semelhante, no esquecimento «activo», o mesmo pensamento inconsciente arrasta consigo, na sua fuga ao Eu consciente, outros elementos associados.

Esta teoria do esquecimento voluntário não tem nada de revolucionária; a sabedoria popular sempre soube interpretá-lo assim. Imagine-se um jovem que declarasse à namorada que se «esqueceu» do encontro marcado! «O que esquecemos uma vez, ainda havemos de esquecer muitas vezes», diz a voz popular, e na vida militar, *esquecimento* equivale a *intenção* e não protege do castigo — pelo menos era assim na época de Freud, que confessa esquecer sistematicamente todas as felicitações de aniversário por as considerar «manifestação convencional de uma simpatia forçada». Darwin tinha a «regra de ouro» de anotar somente argumentos contrários às suas teorias: sabia que a tendência para esquecer estes era maior do que para esquecer opiniões favoráveis.

No grande número de casos de esquecimento descri-

tos por Freud, a maioria diz respeito a nomes de pessoas ou lugares; as suas motivações subjacentes podiam ser classificados sob o título genérico «complexos: complexos de culpa (p. ex. esquecimento do nome de um filósofo associado a um exame chumbado), complexo de intimidade (esquecimento do nome semelhante ou igual (!) ao próprio nome), complexo de família (alguém não consegue lembrar-se do nome da cidade *Rosenheim* porque a sua irmã se chama *Rosa*), complexo profissional (nome da cidade *Nervi*), complexo de envelhecimento (a localidade *Castelvetrano*, lembrando a palavra «veterano»), medo da morte (o verso «Com um manto branco», lembrando o lençol branco de um colega falecido recentemente), ansiosidade (a palavra *aliquis*, sendo associada ao fluido de menstruação atrasada), recordações penosas, complexos sexuais, sentimentos de hostilidade ou simples preocupações financeiras (o esquecimento de pagar uma factura ou de fazer visitas a doentes que não pagam). Freud conta que, depois de se ter afastado de *Fliess* devido a divergências pessoais e profissionais, esqueceu-se sistematicamente de comprar *Fliesspapier* (papel mata-borrão)!

Não vale a pena entrarmos aqui em outros tipos de actos falhados, que Freud descreve sob as rubricas «Equívocos e imperfícias», «Actos sintomáticos e acidentais» e «Erros» — desordens de funções motoras que, tal como os lapsos linguísticos, não representam uma ataxia mas têm um sentido e exprimem uma intenção não consciente. São casos de objectos partidos, quedas e auto-mutilações por intenções inconfessadas de sacrifício, expiação ou desejo sexual (cf. o provérbio «Quando uma rapariga cai, é sempre de costas») e que às vezes entram no património de costumes de um povo (qual será o motivo profundo do costume de partir copos ou louça em determinadas culturas e ocasiões?). O leitor certamente conhece o fenómeno da boneca rejeitada ou mutilada pela criança porque associada a uma circunstância desagradável em que a recebeu. E sabe que partimos mais facilmente um objecto que, no íntimo, queremos partido (para o ver substituído por um novo)!

Também entram nesta categoria de actos falhados os tiques (brincar com botões, lápis, barba, moedas no bolso, etc.), e cujo significado é uma intenção ou pensamento que não se pode exprimir de uma maneira mais directa. O facto de o autor destes gestos maquinais, quando elucidado sobre os seus significados subterrâneos, ficar contrariado e inclusivamente negar o acto em questão, prova que não tem consciência da sua verdadeira intenção. Significativamente, acontece muitas vezes exactamente o mesmo com o autor de um erro de interferência!

O acaso não existe

Um dos argumentos favoritos com que racionalizamos certos enganos é o de dizer que se trata de um «acaso». Mas tal como, na poesia fantástica, o acaso pode servir de capa sob a qual o narrador dá verosimilhança ao sobrenatural, também não erramos, segundo Freud, por acaso, mas sim porque a supressão de um pensamento foi compensada na primeira oportunidade «inocente», sem darmos por isso. «Por detrás de cada erro, há uma ausência de sinceridade» (Freud). Freud conta o caso de uma mulher casada que assina com o nome de solteira, de outra que não reconhece, na rua, o homem com quem tinha casado pouco tempo antes (!), de outra ainda que se esquece de ir provar o vestido de noiva; nos três casos, o desejo inconsciente concretizou-se pouco depois: divorciaram-se!

Um homem perde a aliança ao deitar uma carta para a amante no marco de correio, um outro perde os bilhetes para o teatro por um sentimento inconfessado de culpa — a sua mãe tinha morrido pouco tempo antes. Um terceiro pede, no eléctrico, depois de se ter despedido da namorada, *dois* bilhetes e, depois de ter casado com a mesma e ao sair com ela, um único. Finalmente, uma senhora oferece o braço ao amante e despede-se do marido (que parece nada ter compreendido!).

A firmeza do inconsciente em não se desviar de determinado fim e a impotência do nosso *Ego* perante essa insistência ficam bem demonstradas nos exemplos em que, por mais que nos esforcemos para suprimir o desejo, este encontra sempre outra forma de reaparecer: um cientista esquece-se sistematicamente de ir às sessões de determinada comissão (que detesta) e, depois de ter tomado a decisão firme de lá ir, engana-se no dia. Um outro, inconscientemente desejoso de não apresentar determinadas ilustrações em público, não as encontra primeiro, depois deixa cair — por duas vezes! — as respectivas placas e finalmente esquece-se várias vezes de as expedir.

As três causas

Podemos concluir do que foi dito sobre o acto falhado que este resulta de três tipos de pressupostos, (o primeiro dos quais pode ser considerado causa acessória que o favorece sem estar obrigatoriamente presente): 1) Causas exteriores fisiológicas e psicológicas (cansaço, *stress*, pressa, distração, estados emocionais, etc.); 2) Associações entre as duas intenções antagóni-

cas (semelhanças de som/grafia, de significação ou de circunstâncias exteriores, incluindo conteúdos opostos); 3) Causas psicanalíticas (um motivo inconsciente — tendência anteriormente recalcada — que procura uma saída e se manifesta através da deformação de uma intenção consciente, formando com esta um compromisso).

Nesta perspectiva, o acto falhado é sempre, ao mesmo tempo, um acto conseguido, da perspectiva do inconsciente! Pois este conseguiu a satisfação do desejo não aceite pelo Eu consciente, ao preço da perturbação do acto voluntário, satisfazendo (enganando!) ao mesmo tempo a censura.

Já vimos que os dois primeiros pressupostos estão também presentes no erro de interferência: falta de atenção à forma linguística (em especial na fala e quando emocionalmente envolvido), sobretudo quando esta não tinha sido contrastivamente explicitada e posteriormente interiorizada, e semelhança entre estruturas das línguas materna e estrangeira.

Quanto ao terceiro pressuposto, decisivo segundo Freud, podemos desde já constatar uma analogia manifesta no mecanismo de formação: a do acto falhado, cujo autor «esquece» palavras com associações desagradáveis e se «lembra» de dizer, involuntária e inadvertidamente, outras que exprimem desejos recalcados, corresponde basicamente à maneira como se produz um erro de interferência, cujo autor se esquece de aplicar a regra da língua estrangeira e aplica, igualmente à revelia do Eu consciente, a da língua materna. Em ambos os casos, temos um compromisso entre uma intenção consciente e outra inconsciente, fazendo com que o desejo «proibido» passe quase despercebido sob a máscara de uma aparência lícita.

Pode, no entanto, dar-se o predomínio ou até a vitória total de uma destas duas intenções. Neste caso teríamos, num extremo, o comportamento que corresponderia ao do homem primitivo/bébé/*perverso* (uso desinibido da língua materna) e, no outro extremo, o correspondente ao asceta cujo *Ego* conseguisse reprimir todos os impulsos do processo primário caminhando sempre à beira da neurose (uso da língua estrangeira unicamente à base das regras consciencializadas, e, por isso mesmo, de uma maneira inadmissivelmente lenta e inibida).

Quanto ao relacionamento da língua materna com desejos recalcados, ainda estamos no campo da especulação. No entanto, podemos afirmar com certa segurança que, tendo a língua materna sido adquirida sensivelmente nos mesmos anos de infância em que se

desenrolam as fases da evolução libidinal, decisivos para a formação do carácter (fases oral, anal e fálica), a fala passa imediatamente a constituir um acto inconsciente (numa acepção descritiva; topicamente, trata-se antes da instância do pré-consciente). Já a linguística saussuriana afirmava, como escrevem os autores do *Dicionário das grandes filosofias*, que a fala «põe em jogo as estruturas inconscientes da língua. Neste sentido, já não é o homem, o homem consciente que fala, mas, se é legítimo afirmar, o *Id* fala, e o *Id* linguístico é, como o *Id* psicanalítico, um sistema estruturado por leis, desconhecido do sujeito consciente, que, por conseguinte, já não é o autor do seu discurso.»

É evidente que o facto de a língua ser um comportamento verbal não reflectido, seja mecânico ou intuitivo, i.e. seja adquirido por habituação/automatização (via ontogenética), ou intuído mediante um programa genético, um *language acquisition device* inato (via filogenética), significa para nós uma enorme economia, como nadar, conduzir, tocar piano e, aliás, a maior parte dos nossos actos quotidianos: o leitor alguma vez se deu conta de quantos músculos põe em acção para acender um fósforo (excepto, talvez, quando o fez pela primeira vez)? Ou faça a experiência de ler um pequeno texto em voz alta, prestando especial atenção ao número de consoantes sonoras e surdas — sabe, no fim, o que leu (no plano do conteúdo)? O grande pintor Auguste Renoir desistiu, depois de uma longa doença, de re-aprender a andar porque, nas suas próprias palavras, a concentração mental que isso lhe exigiria o deixaria sem energia para pintar.

Uma síntese utópica

Ora, no adulto que aprende uma língua estrangeira, dois automatismos entram em concorrência (caso da aquisição por um método mais «natural»), isso numa relação de forças em que a língua materna há-de levar a melhor, visto que o seu hábito está muito mais profundamente enraizado porque ligado a uma cultura, a uma mundivisão individual e, possivelmente, a recordações inconscientes de satisfações infantis. E mesmo quando o uso da nova língua é, numa primeira fase, parcialmente consciente (caso da aprendizagem por métodos mais cognitivos/gramaticais), assim como na escrita, por força de circunstância mais lenta e reflectida, o inconsciente interfere no discurso consciente, a partir do seu baluarte bem protegido e camuflado. Então, como na terapia psicanalítica, sob a confronta-

ção consciente pode, em casos pontuais, separar as duas línguas e indicar a cada uma o seu lugar: consciencializada, a interferência perde o seu poder perturbador, é domesticada e canalizada para uma via produtiva.

Claro que, numa segunda fase, e para atingir a competência comunicativa da língua (uso espontâneo das suas formas, podendo o falante concentrar-se no conteúdo, no seu fim pragmático), será preciso regressar ao nível pré-consciente do automatismo, num processo gradual que automatize os próprios contrastes das semelhanças causadoras da interferência (exercícios estruturais contrastivos) e que, em caso de reincidência, volte ao nível consciente da confrontação cognitiva. A arte de ensinar e de aprender uma língua estrangeira consiste talvez precisamente nesta duplicidade antagónica, nesta síntese utópica, nesta simultaneidade impossível, mas imperiosa, de dois níveis de consciência que, aliás, só certos políglotas possuem, num grau razoável de espontaneidade.

Se há partes da gramática que dispensam de ser explicitadas por ser previsível a sua transferência e assimilação intuitiva e espontânea (é precisamente a gramática contrastiva que nos pode dizer quais são estas partes), há outras cujos elementos precisam de ser identificados, explicados, sistematizados, integrados e contrastados ao nível teórico, sendo em seguida activados e interiorizados (automatizados) através de um grande leque de exercícios, desde os mais formais e centralizados no professor até aos mais comunicativos e centralizados no aluno; todos têm o seu direito de existência (independentemente de que «escola» vêm), desde que adequadamente motivados e motivadores, i.e., logicamente justificados e integrados na aula, na altura certa e em conformidade com o texto a ser trabalhado, o objectivo em vista e as necessidades do aluno.

O que é verdadeiramente importante é o correcto equilíbrio entre estas duas fases, comunicativa e cognitiva, ou da sua simbiose, no sentido esboçado no parágrafo anterior. É aí que os métodos modernos pecam tanto como os tradicionais, privilegiando os primeiros a vertente comunicativa, numa perspectiva utilitarista, e os segundos a gramática, com um objectivo mais cultural, à semelhança do grego e latim. Mas se nestes, os alunos raramente chegavam a saber falar, hoje, eles falam a partir da primeira aula, mas dificilmente atingem um domínio autónomo e correcto da língua: sem base teórica e exercício sistemático, estagnam numa *interlanguage* que é suficiente para comunicar (mal) e por isso desmotivador no sentido de uma

maior correcção para a qual, além disso, lhes falta a introspecção nos mecanismos de funcionamento da língua e das suas perturbações. Este domínio pleno de uma segunda (terceira, ...) língua — que nunca pode ter o mesmo estatuto como a língua materna, só pode ser atingido por quem tenha sempre presente, num segundo grau de consciência, as diferenças estruturais da língua decorrentes de diferentes estruturas de pensamento e de sentidos que damos ao mundo e à vida: um outro ritmo, uma outra estética, outras verdades que,

por sua vez, nos revelam as nossas próprias verdades, por comparação e por inversão de perspectiva. ▀

Nota

- (1) Sobre o ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente a controvérsia entre defensores de métodos tradicionais e modernos, as relações entre a inconsciência das formas e as suas funções comunicativas e um conceito alargado de gramáticas didácticas, v. Richard Hinkel, «O regresso da gramática», in *O Professor* (1995), n.º 42, III série, Janeiro/Fevereiro, pp. 33-42.

A GÊNESE DO NÚMERO EM CRIANÇAS OUVINTES E NÃO OUVINTES

Maria Albertina Capa

Introdução

As diferentes teorias, independentemente dos seus grandes méritos, deram pouca revelância ao maior atributo humano — *A Capacidade de Pensar*. Mais importante do que saber o que o homem aprende será como aprende, de forma a conhecer não só o conteúdo mas também a estrutura do pensamento.

Dado que o psiquismo humano é bastante complexo, vários autores se têm debruçado sobre o assunto, apresentando cada um teorias com base em pressupostos diferentes.

Piaget, sendo o autor contemporâneo com mais trabalhos experimentais publicados, adopta a observação rigorosa para obter dados tão fide-

dignos quanto possível. Para ele, a génese do pensamento é essencialmente a interiorização dos esquemas motores da primeira infância que pela sua associação vão originar a hierarquia que vai das acções às operações, passando pelas coordenações. Contudo, o que parece verificar-se, na prática, é que os resultados obtidos pelas nossas crianças nas provas Piagetianas:

- **Conservações espaciais:**
conservação do comprimento
conservação de superfícies
conservação de volumes espaciais
- **Conservações físicas:**
conservação da substância
conservação do peso
conservação do volume

bem como nas *conservações numéricas*, nem sempre são concludentes, comparativamente aos obtidos pelas crianças suíças.

Se esta situação se pode constatar com crianças normais, o que se passará em termos de crianças com deficiência auditiva, se tivermos em atenção que o desenvolvimento da linguagem tem um peso importante nos desempenhos das crianças, aos vários níveis?

O estudo a seguir apresentado integra um trabalho de campo enquadrado teoricamente e cujas conclusões assentam no tratamento dos dados.

Contributos para o enquadramento da problemática

1. Objectivos do trabalho

- 1.1. Estudar o processo de estruturação do número na criança.
- 1.2. Avaliar os desempenhos dos alunos ouvintes, com um desenvolvimento global considerado «normal», em tarefas que exigem o recurso à estruturação do número.
- 1.3. Idem, para os sujeitos não ouvintes.
- 1.4. Estudar as estratégias utilizadas na resolução das tarefas propostas em ambos os grupos.

2. Contextualização teórica

Sempre que se tenta estudar a população deficiente auditiva nos aspectos cognitivos, tem-se como padrão de comparação o desenvolvimento das crianças consideradas «normais» — padrão que nos foi proporcionado pelos estudos do suíço Jean Piaget — psicólogo da inte-

ligência — a quem a psicologia contemporânea deve uma parte essencial do seu desenvolvimento. Abordou todos os pontos importantes relacionados com o desenvolvimento cognitivo. Teve a preocupação de indagar como se formam e desenvolvem os processos cognitivos, quais os métodos de raciocínio, quais as estruturas lógicas elementares, como se constrói o real, como se processam as mudanças de linguagem, etc.

Descobrimos que a lógica não era inata mas que se desenvolve, pouco a pouco. Piaget possuía um campo experimental que lhe permitiria, eventualmente, descobrir uma espécie de embriologia da inteligência e durante mais de cinquenta anos, dedicou-se ao estudo do pensamento infantil, tendo como meta atingir o mecanismo psicológico das operações lógicas e do raciocínio causal. Questões relacionadas com a génese das estruturas lógicas do pensamento da criança, como funcionam ou seja quais os processos do conhecimento postos em acção pela criança foram preocupações sentidas por Piaget, deste muito cedo.

2.1 Desenvolvimento cognitivo das crianças consideradas «normais»

Nos seus estudos, Piaget verificou que, ao longo do processo de desenvolvimento, os indivíduos apresentam várias etapas/estádios conforme a alteração qualitativa das suas estruturas cognitivas. Distingue:

- Estádio da inteligência sensório-motora (até aos 2 anos);
- Estádio da inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 6 ou 7 anos);
- Estádio da inteligência operatória concreta (de cerca de 7 a 11-12 anos);

- Estádio da inteligência operatória formal (a partir dos 11-12 anos, atingindo o seu equilíbrio por volta dos 14-15 anos).

Sendo a inteligência, segundo a perspectiva Piagetiana, concebida como uma das formas que a adaptação assumiu, constituem-se, com as estruturas correspondentes, dois patamares principais de equilíbrio o que leva a considerar, ao olhar-se para a sua teoria, a existência de dois saltos/revoluções na transição do período sensório-motor para o seguinte e do período operatório concreto ao período das operações formais. Em ambos os níveis se elaboram estruturas particulares em relação com os meios essenciais de apreensão do real.

Dado que as crianças que constituem a amostra deste trabalho têm ideias que se situam nos estádios da inteligência simbólica ou pré-operatória e da inteligência operatória concreta apresento, seguidamente, uma descrição dos mesmos.

2.1.1 Estádio da inteligência simbólica ou pré-operatória

Este estágio caracteriza-se pela preparação e organização das operações concretas, tendo uma estrutura pré-operatória.

Tendo transposto a barreira da simples percepção necessária ao contacto directo com o real, a criança tem acesso ao nível da representação pela interiorização da imitação, favorecida pela instalação da função simbólica (ou semiótica) — capacidade que a criança tem de a cada objecto fazer, progressivamente, corresponder uma imagem mental que lhe permite evocar esse objecto em sua ausência. Para tal, é necessário não só a capacidade mas também os meios dessa invocação que podem ser: a

linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, etc.

A linguagem, nesta fase do desenvolvimento da criança, não tem o mesmo valor que tem para o adulto. Trata-se de um sistema de signos que permite evocar realidades particulares (não tendo a palavra o valor do conceito), sendo mais alusiva do que informativa.

O tipo de pensamento é essencialmente particular, pessoal e como tal incomunicável — não é um pensamento socializado.

A evolução dá-se, pouco a pouco. Entre os cinco e os sete anos, período dito «intuitivo», a criança tem acesso a uma maior generalidade. No entanto, apesar da criança ser capaz de, em vez de agir em actos sobre os objectos, nomear os seus substitutos e agir normalmente sobre eles, desconhece ainda a reversibilidade e a conservação.

2.1.2 Estádio das operações concretas

A criança por volta dos sete anos adquire a reversibilidade lógica que permite uma maior mobilidade do pensamento e permite uma descen- tração progressiva.

Durante este estágio, a reversibilidade não é posta em evidência por uma experiência típica mas é encontrada em todas as situações experimentais.

Para Piaget «a actividade cognitiva da criança torna-se operatória a partir do momento em que adquire uma mobilidade tal que a acção efectiva do sujeito (classificar, adicionar) ou transformação percebida pelo mundo físico (de uma bola de massa de modelar, de um volume de líquidos, etc.) pode ser anulada em pensamento por uma acção orientada em sentido inverso ou compensa-

da por uma acção recíproca». (In *Para compreender Jean Piaget*, pág. 124). Portanto, se a actividade cognitiva da criança se toma operativa, significa que é reversível, por um lado, e que repousa em invariantes, por outro lado.

Segundo Piaget, são de duas ordens as operações que se constituem neste período:

- as operações lógico-matemáticas e
- as operações infralógicas.

2.2 Desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência auditiva

A problemática da surdez e respectivas consequências — atraso da linguagem — têm levantado questões sobre o desenvolvimento cognitivo, surgindo investigações sobre o assunto. De entre as experiências realizadas podemos destacar as de K. Meadow (1980) que «propôs uma abordagem do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas alargada a vários itens».

Face aos resultados obtidos, K. Meadow refere:

- 1) existir sempre a possibilidade de comprometimentos ao nível do SN Central o que permite uma grande heterogeneidade dentro da população surda;
- 2) que as crianças surdas apresentam resultados dentro da média, em teste de inteligência desde que estes não apelem ao uso da informação verbal por parte do testador e do testado;
- 3) que o aproveitamento escolar das crianças deficientes auditivas é muito inferior ao de crianças ouvintes, no global e, muito concretamente, nos testes de leitura;
- 4) existir uma sucessão de estádios de desenvolvimento cognitivo —

estádios de Piaget — idêntica para as crianças surdas e ouvintes.

Os estudos realizados não apresentam resultados que se possam considerar concludentes dada a existência de determinadas divergências entre eles. Para alguns investigadores assiste-se a um atraso significativo na população surda, enquanto para outros não existem diferenças significativas, podendo até mesmo serem inexistentes.

2.3 A construção do número

Antes de se encontrar sentada nos bancos da escola, a criança contacta com o mundo dos números sem que tenha, no entanto, um verdadeiro conhecimento dos números.

Antes dos 7-8 anos a criança, normalmente, não tem o conceito de número dado se tratar de uma aquisição lenta que se vai construindo gradualmente através de experiências concretas, de actividades diversificadas com especial enfoque na manipulação dos objectos, na sua observação e utilização, bem como na necessidade de resolução de situações problemáticas reais. Simultaneamente, assiste-se ao desenvolvimento interno de mecanismos inatos, ou seja, à maturação psicológica facilitadora de aprendizagem que, pouco a pouco, é transformada em conhecimento. Depois de um período de transição (mais ou menos longo) entre o acto material e a sua representação intelectual — período pré-operatório — as acções que a criança realiza interiorizam-se e constituem-se em operações propriamente ditas, apresentando as características de um acto intelectual que se circunscrevem a uma fase denominada de fase operativa na qual se fazem operações sobre números. O que se verifica na

prática é que as manipulações de objectos que se situam na fase pré-operatória preparam as operações sobre os números ou seja, a fase operativa.

Constata-se que a criança da primeira fase utiliza as percepções e manuseamentos e as suas acções são irreversíveis, sendo incapaz de encontrar o $3+5$ no 8, ao ter feito um grupo de 8 com $3+5$. Isto acontece porque a criança esquece o estado inicial (grupo de 3 e grupo de 5) quando chega ao estágio final (grupo de 8). Nesta etapa do desenvolvimento, a criança também tem dificuldade em acertar a conservação da quantidade quando esta é sujeita a transformações.

Quando as crianças chegam à escola, o estudo dos números é tido em atenção — números que «não têm existência concreta com os objectos que vemos à nossa volta». Os números são propriedades (qualidades) precisamente como são as cores, as formas, as dimensões, etc. As dimensões, as cores, as formas, são propriedades ou atributos que se referem a objectos individualizados. O número é uma propriedade que se refere às colecções, aos conjuntos de objectos (Dienes; Golding; Logique et Jeux Logiques, OCDL, 1969, p. 13, in *Aprendizagem da Matemática/ Cadernos de Documentação do Professor*, doc. n.º 19/5/78).

Em termos de desenvolvimento constata-se, no global, que ao terminar o estágio sensorio-motor o conceito de objecto toma-se parte integrante da estrutura cognitiva. A criança, ao aperceber-se de que existem muitas situações de qualquer objecto, aprende as propriedades desses objectos bem como as formas de as ordenar, ganhando importância, o conceito de número — conceito que envolve a capacidade de *classificar e seriar*, bem como a capacidade de

unir essas operações a fim de expressar relações. Desta feita, o número 4, por exemplo, «expressa uma classe que é composta de quatro unidades, quer essa unidade seja um feijão ou uma maçã. Também expressa que a classe é maior do que a classe de três unidades e menor do que a de cinco unidades, isto é, a criança deve compreender tanto as relações entre objectos numa classe como a posição dessa classe em relação a outras». (pág. 100, *Desenvolvimento Cognitivo*).

Se o número cardinal 4 descreve a classe, o certo é que os objectos têm de ser contados um a um ou seriamente, para se chegar ao número. A ordenação, ou seja a relação entre eles como primeiro, segundo, etc., é necessária para que o conceito se desenvolva. Assiste-se, assim, a duas operações que se devem fundir antes do conceito de número poder ser formado:

- a numeração cardinal referente à classe;
- a numeração ordinal referente às relações.

Para Piaget, classificação, seriação e a compreensão da cardinalidade e da ordenação são pré-requisitos à construção do número. Em experiências realizadas ficou demonstrado que o conceito de número é algo que se desenvolve e ainda que a criança parece conservar o nome do número X antes de aprender a conservar a quantidade. Para esta última asserção foram importantes as experiências de Gréco (1962), que foram refutadas por Bryant (1974)) quando se debruçou sobre a distinção absoluto-relativo, concluindo «que as crianças pequenas distinguem números relativamente mas não absolutamente». (pág. 101, *Desenvolvimento Cognitivo*). Os estudos sobre a estruturação do número foram en-

riquecidos com os contributos de Goodnow (1969) que mostraram que o «conceito de número talvez tenha certas características universais, embora a idade em que um estágio é atingido possa ser função do meio-ambiente». (p. 103, *Desenvolvimento Cognitivo*).

2.3.1 A conservação numérica

É no estágio das operações concretas que Piaget situa a aquisição da noção de conservação e distingue neste período, as operações lógico-matemáticas que versam sobre semelhanças e diferenças entre objectos e as operações infralógicas assim chamadas não porque tenham um valor lógico inferior mas porque «são formadoras da noção de objecto como tal por oposição ao conjunto de objectos» (in Piaget, *Experiências para utilização pelo professor*, pág. 27). Assim, as operações concretas infralógicas sendo constitutivas dos objectos dizem respeito às conservações físicas e à constituição do espaço. Estas últimas têm a particularidade de serem acompanhadas de imagens mentais relativamente adequadas e podem ser traduzidas por representações figuradas, tendo como limite superior o objecto contínuo enquanto objecto contínuo, decompondo-se em partes que podem voltar a ligar-se de maneiras várias. Neste estágio, as operações lógico-matemáticas «partem dos objectos, tentando reuni-los em classes, ordená-los, multiplicá-los, etc., mas não se ocupam do objecto em sua composição interna.» (pág. 28). Acontece que a imagem de um número ou de uma classe lógica não é um número nem uma classe.

As conservações numéricas repousam na colocação em correspondên-

cia termo a termo, podendo distinguir-se a correspondência espontânea e a correspondência provocada que consistem, respectivamente:

- 1) na avaliação de uma quantidade de objectos dados por meio de objectos da mesma natureza que a criança fará corresponder aos primeiros;
- 2) na correspondência de objectos heterogêneos.

Nesta última, três aspectos são detectados, no comportamento da criança.

1. «A comparação é qualitativa e global sem correspondência termo a termo, nem equivalência durável.
2. A correspondência termo a termo é efectuada, mas é intuitiva e sem equivalência durável;
3. A correspondência é operatória, qualitativa ou numérica e as equivalências dos conjuntos obtidos são duráveis.» (pág. 133, in *Para Compreender Jean Piaget*).

No que concerne à correspondência espontânea verifica-se que as crianças de 4-5 anos têm uma noção de equivalência puramente óptica, figural e afirmam a correspondência em função da igualdade de duas figuras/filas apresentadas. A correspondência linear é que é tida em atenção e não o número correcto de elementos que constituem as figuras/filas. O comportamento das crianças de 5-6 anos, não é muito diferente do apresentado pelos pares mais novos. Deslocando-se, pelo menos, um elemento da segunda fileira ou deslocando-se ligeiramente cada ficha, a correspondência termo a termo é destruída, dado ser, ainda, uma correspondência intuitiva, baseada na equivalência do comprimento, acrescentando-se-lhe uma correspondência elemento por elemento. É por volta dos 7 anos que se chega à conserva-

ção de tipo operatório, uma vez que ao reconhecer-se a equivalência, este reconhecimento mantém-se independentemente das configurações operadas. Porque repousa na constituição de um invariante e consequentemente no facto de uma e pelo menos uma única propriedade não ser alterada em função das transformações operadas, podemos dizer que a conservação em si mesma é do tipo operatório, havendo como tal a possibilidade de retorno à situação inicial em pensamento — operação inversa. No geral, podemos referir que a conservação é um conceito polimórfico e consiste na compreensão de que certos atributos como o número, a substância, o peso, o volume e a identidade dos objectos ou pessoas permanece invariante, isto é, conserva-se apesar de modificações aparentes que não têm influência no atributo em questão.

O que realmente parece acontecer é que as conservações não se adquirem ao mesmo tempo, sendo a conservação do número aquela que a criança adquire mais precocemente. Para o desenvolvimento do conceito de número a criança precisa compreender que qualquer número é um sinal convencional que representa uma classe de n unidades — unidades que são ordenadas (1,2,3, ..., n).

2.3.2 Material utilizado

Para estudo da estruturação do número foram utilizadas as seguintes provas.

- 1) Prova de correspondência simples termo a termo.
- 2) Prova de um contra um com numeração oral.
- 3) Prova de correspondência espontânea e a determinação do valor cardinal dos conjuntos.

No que concerne à prova de correspondência simples termo a termo, Piaget considerou-a bastante simples. Esta simplicidade prende-se com o facto da criança de 5 anos se limitar a efectuar a correspondência «entre objects hétérogènes mais qualitativement complémentaires, correspondance ainsi provoqué, s'il on peut dire, par les circonstances extérieures elles-mêmes». (La correspondance provoqué et l'équivalence des collections correspondents, pág. 60, *La génèse du nombre*). A criança, por exemplo, põe um copo para cada garrafa, ou uma flor para cada jarra, etc. O objectivo desta prova consistia em verificar se a correspondência termo a termo operada pela criança, implicava necessariamente a ideia de uma equivalência durável entre os conjuntos correspondentes.

Piaget constatou, tendo em atenção as respostas dos sujeitos, que existem três fases como já foi referido aquando da exposição sobre a conservação numérica.

Relativamente à prova de um contra um com numeração oral parece que a numeração falada exerce apenas uma fraca influência no progresso das noções de equivalência e correspondência. Os níveis de respostas obtidos nesta prova não divergem dos anteriormente enunciados.

No primeiro estágio a criança faz uma comparação global e a noção de equivalência não existe, enquanto na segunda fase existe uma correspondência correcta mas sem equivalência durável para no terceiro estágio fazer a correspondência correcta e ter a noção de equivalência independente das transformações que se possam fazer nos conjuntos.

Finalmente, na prova de correspondência espontânea e a determinação do valor cardinal dos conjuntos, o objectivo «c'est un effort libre de

l'enfant pour évaluer la valeur cardinale d'une collection quelconque, effort tel que l'on puisse constater, d'une part, quels sont les types de correspondance employés, et, d'autre part, quelles méthodes précèdent la correspondance terme à terme ou lui succèdent immédiatement.» (pág. 88, *La correspondance spontanée et la détermination de la valeur cardinale des ensembles*, in, *La génèse dum nombre*).

Os tipos de respostas não diferem dos anteriormente mencionados.

Metodologia

1. Definição da população alvo

O universo do estudo visado é constituído por alunos que se encontram a frequentar o primeiro ciclo do Ensino Básico em classes do Ensino Regular e em Classes Especiais para surdos. No entanto, existem dois alunos ouvintes que não frequentam qualquer estabelecimento de ensino, por não possuírem ainda a idade mínima obrigatória para a frequência daquele. Um dos alunos com deficiência auditiva frequenta apenas o núcleo de apoio e está integrado em ATL, enquanto três outros frequentam apenas a Classe Especial para surdos. Dos restantes alunos que frequentam o Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva apenas um assiste às actividades de uma classe do Ensino Regular.

2. Caracterização da amostra

A amostra é constituída pela totalidade de doze sujeitos: seis ouvintes e seis não ouvintes. Dos alunos ouvintes que frequentam a classe regular, todos eles se encontram em situação de sucesso escolar. No que

concerne aos alunos não ouvintes, cinco deles encontram-se em situação de sucesso escolar e um deles

apresenta alguns desvios em relação ao que seria de esperar em termos de desempenhos.

No quadros, a seguir apresentados, encontra-se a caracterização das crianças avaliadas.

Caracterização das crianças ouvintes (Quadro 1)

Dados de identificação		Dados escolares			Agregado Familiar				Observações
Nome	Idade	Estabel. de Ensino	Ano de Escolar.	Percurso Escolar	Profissão dos Pais		Lugar na Fratria	Com quem vive	
João	5A 3M	-	-	-	Falecido	Doméstica	♂ ♀ 18A 15A ♂ 5A 3M	Mãe e irmãos	Ambiente familiar bastante acolhedor. A irmã investe bastante no João em termos educativos
Miguel	5A 6M	-	-	-	Trabalhador rural	Auxiliar de limpeza	♀ 9A ♂ 5A 6M	Pais e irmãos	Bom ambiente familiar
Dora	6A 1M	Jardim-de-infância particular	-	Frequenta o jardim-de-infância há 3 anos (incluindo o presente)	Mecânico	Costureira	♂ ♀ 16A 14A ♀ 5A	Pais e irmãos	Criança que foi desejada. Investimento dos pais a vários níveis (alimentação, educação, higiene, etc.)
Marta	6A 6M	Escola do 1.º ciclo do ensino básico	1.º ano	Creche e j. infância dos 2 aos 5 anos	Empregado de escritório	Costureira	11A 6A ♀ ♂	Pais e irmã	Ambiente bastante solícito aos vários níveis
Filipa	6A 6 M	Escola do 1.º ciclo do ensino básico	1.º ano	Não frequentou j. inf.	Trabalhador rural	Doméstica	17A 15A ♀ ♂ ♀ 6A	Pais e irmão	Bom ambiente familiar em termos de relação afectiva
Filipe	6A 7M	Escola do 1.º ciclo do ensino básico	1.º ano	Não frequentou j. inf.	Fuzileiro rural	Doméstica	13A 10A ♀ ♂ ♂ 6A	Pais e irmãos	Mau clima relacional entre mãe e filhos

25

Caracterização das crianças não ouvintes (Quadro 2)

Dados de identificação		Dados escolares			Agregado Familiar			Observações	
Nome	Idade	Estab. de Ensino	Ano de Escolar.	Percurso Escolar	Profissão dos Pais Pai Mãe		Lugar na Fratria	Com quem vive	
Hugo	6A 9M	Especial	Pré-primária	Não frequentou j. inf. Neste estab. há 3 anos	Trabalhador rural	Empregada da Câmara (serviço de limpeza)	♀ ♂ 9A 6A9M	Pais	Criança bem integrada na comunidade. Dificil reacionamento com pai. Mãe sempre presente. Vai p/ 1.º ano
João	6A 11M	Idem	Idem	Não frequentou j. inf. Neste estab. há 2 anos	Mecânico	Doméstica	♂ 6A 11M 5A ♀	Casa Pia	Pais separados: um reside em Évora outro em Setúbal
Sandra	6A 10M	NACDA	Integrada em grupo do 3.º ano	Frequenta esta inslit. desde 87/88	Vendedor ambulante	Vendedora ambulante	?	Pais	Não acompanha o grupo. Notório o absentismo à escola
Paulo	7A 9M	Especial do 1.º ciclo do ensino básico	1.ª fase	Frequenta o EEE desde os 4 anos	Mecânico	Doméstica	11A ♂ 7A 9M ♂ 4A ♀	Pais e irmãos	-
Susana	8A 9M	Núcleo de apoio à Deficiência auditiva	2.ª fase	Integrada	Desempreg.	Doméstica	?	Pais	-
Pedro	8A 10M	Idem	2.ª fase	Idem. Desde 1988/89	Bancário	Doméstica	?	Pais	-

Caracterização da deficiência auditiva (Quadro 3)

Nome	Etiologia da Surdez	Idade de Detecção	Tipo de Surdez	Idade de Diagnóstico	Idade da 1.ª Aparelhagem	Linguagem
Hugo	Rubéola	± 2 anos	Neurosensorial bilateral profunda	3 anos	± 3A 6M	Raramente utiliza espontaneamente linguagem oral. Utiliza quando solicitado
Sandra	Genética	12 meses	Neurosensorial bilateral profunda	2 anos	2 anos	Não tem interesse pela comunicação. Dificuldade ao nível da compreensão e expressão
João	Anoxia	12 meses	Neurosensorial bilateral profunda	18 meses	± 20 meses	Tem interesse em comunicar. Utiliza a linguagem oral acompanhada de muitos gestos
Paulo	Rubéola	13 meses	Neurosensorial bilateral profunda	18 meses	± 22 meses	Recorre à linguagem oral. Tem interesse pela comunicação
Susana	Desconhecida	6 meses	Neurosensorial bilateral profunda	—	Pouco depois dos 12 meses	Facilidade em comunicar com os outros. Usa bastante a linguagem oral
Pedro	—	—	Neurosensorial bilateral profunda	7 meses	8 meses	Expressa-se com facilidade e tem interesse pela comunicação

3. Instrumentos utilizados

Após as primeiras reflexões sobre o trabalho a realizar, tendo em conta o objectivo inicial, decidimos que o suporte deste estudo assentaria, na globalidade, nas provas clássicas de Piaget.

4. Passagem das provas

- 1.º colocámos, sobre a mesa, 6 pires e 6 chávenas, na seguinte disposição:



- 2.º perguntámos: *Há mais pires, há mais chávenas ou o número de pires e de chávenas é o mesmo?*

- 3.º juntámos, seguidamente, os pires num monte e perguntámos: *Há mais pires, há mais chávenas ou o número de pires e de chávenas é o mesmo?*

Com esta questão pretendíamos saber se a criança dominava a noção de equivalência.

Quanto à prova 2 — *prova de um contra um com numeração dita oralmente* —, a preocupação primeira consistia em nos certificarmos se a criança sabia contar e até quanto. Para isso, a criança era convidada a contar.

- 1.º Dissémos-lhe que uma moeda era o preço de um berlinde e colocámos uma moeda junto de um berlinde. Demos-lhe nove berlindes. Perguntámos-lhe o número de moedas necessárias para comprar todos aqueles berlindes.

- 2.º Colocámos 5 berlindes sobre a mesa. Escondemos 5 moedas na mão. Perguntámos à criança: *quantas moedas tenho eu na mão para comprar esses berlindes?*

Em relação à prova 3 — *correspondência espontânea e a determi-*

nação do valor cardinal dos conjuntos — foram utilizadas algumas das figuras descritas na página 87 do livro: *La g nese du nombre*, utilizando-se berlindes, em vez de botões.

As figuras apresentadas foram as seguintes.

1.ª



(conjunto fechado de 9 berlindes)

2.ª



(figura de forma fechada e conhecida — quadrado)

3.ª



(figura de forma mais complexa e não familiar — 13 berlindes em losango).

- Sobre a mesa colocámos 15 berlindes, em monte.
- Pedimos à criança que nos desse

(tirando do monte) o mesmo número de berlindes que a figura tinha.

- Pedimos à criança que fizesse uma figura igual à apresentada e, no final, perguntámos: *há mais, há menos ou há o mesmo número de berlindes nas duas figuras?*

4.1. Regras estabelecidas

- O adulto repetiu a questão as vezes que a criança sentiu necessidade.
- Em relação aos alunos deficientes auditivos o adulto procurou arranjar estratégias para clarificação do pedido sempre que os alunos demonstraram dificuldade na compreensão da questão. Para tal recorreu aos gestos naturais e à escrita, bem como à linguagem oral.
- As respostas dos sujeitos foram sempre questionadas:

Por que dizes que:

- *há mais?*
- *há menos?*
- *há o mesmo número?*

- No caso dos alunos deficientes auditivos, nem sempre se perguntou a justificação da resposta, quando as estratégias utilizadas pelos alunos, na resolução da tarefa, permitiram deduzir que aquela tinha sido compreendida.
- O aluno dispôs do tempo necessário. Ao adulto competiu verificar se aquele estava disponível para continuar as actividades, nos casos em que se verificou um tempo de latência prolongado, para responder à questão colocada.
- O adulto registou, em tabela previamente construída, os desempenhos dos alunos e observações que, no momento, considerou oportunas.
- Por convenção, sempre que o alu-

no não ouvinte deu resposta correcta à 2.^a ou 3.^a tentativas, a mesma foi tida em conta. Quando a criança apresentava justificações que pressupunham a compreensão da questão ou tinha um comportamento que ia nesse sentido, o adulto não a voltava a questionar. Sempre que o aluno utilizou a estratégia de contagem uma vez, o adulto questionou-o, permitindo-lhe mais tentativas, e sempre que aquele não reflectia sobre a questão «lançando» respostas ao acaso.

Descrição e interpretação dos dados

No prosseguimento do estudo considerámos necessário proceder primeiramente à categorização das respostas dadas pelos sujeitos inter-

venientes no processo. Assim pertenciam ao nível:

- A. todas as respostas que não evidenciavam qualquer tipo de correspondência, isto é, as crianças faziam apenas uma comparação global dos resultados. (Se os alunos não respondiam, por convenção, categorizávamos as respostas no nível A);
- B. todas as respostas em que no mesmo item, não houve consistência nos subitens. Ex.: A-C ou C-A, mesmo que a estratégia utilizada tenha sido a da contagem;
- C. todas as respostas nas quais as crianças evidenciavam a noção de equivalência durável. O tratamento da informação em termos comparativos encontra-se resumida nos quadros que se seguem.

Ao analisarmos os dados recolhidos tendo, apenas, em atenção as va-

Resumo de alguns dos dados relativos à prova n.º 1 (Quadro 4)

Variável	Número de Respostas Possíveis	Nível de Resposta		
		A	B	C
Aluno Ouvinte	12	6 (50%)	4 (33%)	2 (17%)
Aluno Não Ouvinte	10 ^{a)}	4 (40%)	0	6 (60%)

^{a)} Não foram consideradas as respostas de um sujeito em todas as provas

Resumo global dos dados relativos à prova n.º 1 (Quadro 5)

Variáveis		Nível de Resposta					
		A	%	B	%	C	%
Aluno	5 anos	4	100	—	—	—	—
Ouvinte	6 anos	2	25	4	50	2	25
Aluno	6 anos	4	100	—	—	—	—
Não	7 anos	—	—	—	—	2	100
Ouvinte	8 anos	—	—	—	—	4	1000

riáveis aluno ouvinte/aluno não ouvinte (quadro n.º 4) ficamos com a ideia de que os desempenhos dos alunos não ouvintes são melhores do que os dos pares ouvintes. Estes dão: 50% de respostas no nível A, 33% de respostas no nível B e 17% de respostas no nível C, contra 40%, 0% e 60% de respostas do tipo A, B e C, respectivamente (dos alunos não ouvintes). Tal facto pode dever-se à heterogeneidade de idades entre os vários grupos: 5 e 6 anos para as crianças normais e 6-7 e 8 anos para as crianças deficientes auditivas. Na tentativa de obtermos dados mais fidedignos será necessário termos em atenção a variável idade. Assim, verificamos que (quadro n.º 5):

a)

- todos os alunos ouvintes com 5 anos deram respostas que se situam no nível A;
- das respostas dadas pelos sujeitos ouvintes com 6 anos, metade enquadra-se no nível B e 25% no nível A e os restantes 25% no nível C.

b)

- os sujeitos *não ouvintes*, com 6 anos de idade, deram respostas apenas do tipo A;
- os sujeitos *não ouvintes* com idade superiores a 6 anos deram respostas do nível C (100%).

Assim, parece-me poder inferir que na prova *Correspondência termo a termo* os alunos de 6 anos de idade, *ouvintes*, obtêm melhores resultados que os seus pares *não ouvintes* (25% do tipo A, 50% do tipo B, 25% do tipo C e 100% do tipo A, respectivamente).

Apesar de não ter testado os desempenhos dos alunos não ouvintes, com 5 anos de idade, parece-me po-

der inferir que estes não obteriam melhores resultados que os pares ouvintes, se tivermos em linha de conta os resultados, menos bons, das crianças surdas de 6 anos, em comparação com os pares «normais».

É notório o facto dos alunos *não ouvintes* com 7 e 8 anos apresentarem respostas que se situam no nível C (100%). A população «normal» destas faixas etárias não foi estudada, mas tudo leva a crer que não obteriam resultados inferiores aos dos pares surdos, uma vez que 50% das respostas dos alunos ouvintes de 6 anos de idade se situaram já no nível B e 25% no nível C, enquanto os surdos de 6 anos apresentaram respostas que se enquadraram apenas no tipo A (100%).

No global, os alunos ouvintes dão respostas que se situam nos níveis A (33%), B (17%) e C (50%). Os alunos *não ouvintes* dão também respostas que se situam nos níveis mencionados: A (20%), B (60%) e C (20%). Verifica-se que são os alunos ouvintes que dão uma maior percentagem de respostas que se situam no nível C (50%). A maior percentagem das respostas dadas pelos sujeitos *não ouvintes* situa-se ao nível B (60%).

Ao fazer-se uma leitura mais fidedigna dos resultados obtidos, constata-se (quadro n.º 7) o seguinte:

- as crianças *ouvintes* de 5 anos dão respostas que se situam no nível A (100%);
- as crianças *ouvintes* de 6 anos dão

Resumo de alguns dos dados relativos à prova n.º 2 (Quadro 6)

Variável	Número de Respostas Possíveis	Nível de Resposta		
		A	B	C
Aluno Ouvinte	12	4 (33%)	2 (17%)	6 (50%)
Aluno Não Ouvinte	10	2 (20%)	6 (60%)	2 (20%)

Ao ter em atenção as variáveis:

- ouvinte;
- não ouvinte e
- idade

verificamos o que está expresso no quadro que se segue:

Análise comparativa dos níveis atingidos na prova n.º 2, considerando as variáveis aluno ouvinte/não ouvinte e a idade (Quadro 7)

Variáveis		Nível de Resposta					
		A	%	B	%	C	%
Aluno Ouvinte	5 anos	4	100	—	—	—	—
	6 anos	—	—	2	25	6	75
Aluno Não Ouvinte	6 anos	2	50	2	50	—	—
	7 anos	—	—	2	100	—	—
	8 anos	—	—	2	50	2	50

respostas que se situam nos níveis B e C com 25% e 75%, respectivamente;

- as crianças *não ouvintes* de 6 anos dão respostas que se situam nos níveis A e B (50% e 50%, respectivamente);
- as crianças *não ouvintes* de 7 anos dão respostas que se situam no nível B (100%);
- as crianças *não ouvintes* de 8 anos dão respostas que se situam nos níveis B e C (50% e 50%), respectivamente).

Parece-me, assim, poder inferir que:

- há uma evolução progressiva, nos desempenhos dos *alunos ouvintes*, à medida que a idade avança. Se aos 5 anos todas as respostas se enquadram no nível A, o certo é que aos 6 anos as respostas já não se enquadram neste nível mas nos níveis B e C, com supremacia para este último (75% contra 25%).
- há também uma evolução progressiva nos desempenhos dos *alunos não ouvintes*, à medida que a idade avança. Se aos 6 anos as respostas se enquadram nos níveis A e B, o certo é que aos 7 anos apenas se enquadram no nível B para aos 8 anos se enquadrarem nos níveis B e C (50% e 50%, respectivamente).
- as crianças *não ouvintes* apresentam um certo atraso em relação aos seus pares *ouvintes*, uma vez que aos 6 anos estes dão respostas que se enquadram nos níveis B e C, com supremacia para este último estágio, enquanto aqueles dão respostas que se situam nos níveis A e B, e com igual percentagem. Apenas aos 8 anos os alunos *não ouvintes* dão respostas que se situam no estágio mais avançado (nível C), em 50% dos casos — percentagem que é inferior à

alcançada pelas crianças *ouvintes* aos 6 anos.

Nota: O facto dos alunos deficientes auditivos terem podido dar três respostas a alguns dos subitens da prova, poderia ter enviesado os resultados, uma vez que a aprendizagem poderia ter sido facilitada. No entanto, o procedimento adoptado não os enviesou, uma vez que ao serem analisadas as respostas se teve em atenção o conjunto dos dois subitens, para classificação do nível do item e nos casos verificados ocorreu que os níveis considerados foram: o A ou B e nunca o C.

Ao avaliarmos os tipos de respostas às questões da prova número três

— Correspondência Espontânea e a Determinação do Valor Cardinal dos Conjuntos — verificamos que, no global (quadro n.º 8), os alunos *ouvintes* ao invés do sucedido na prova anterior e a exemplo do sucedido na prova n.º 1 apresentam resultados inferiores aos dos pares *não ouvintes* (44% de respostas do tipo A e 50% de respostas do tipo C, contra 33% do tipo A e 53% do tipo C, respectivamente). São também as respostas dos alunos *não ouvintes* que se encontram em maior percentagem na fase de transição — nível B — 13% contra 6%.

No entanto, parece-me que estes dados não podem ser entendidos como realmente representativos da situação estudada, uma vez que estão

Resumo de alguns dos dados relativos à prova n.º 3 (Quadro 8)

Variável	Número de Respostas Possíveis	Nível de Resposta		
		A	B	C
Aluno Ouvinte	36	16 (44%)	2 (6%)	18 (50%)
Aluno Não Ouvinte	30	10 (33%)	4 (13%)	16 (53%)

Ao ter em atenção as variáveis:

1. ouvinte;

não ouvinte

2. idade

verificamos o que está expresso no quadro que se segue:

Análise comparativa dos níveis de respostas dadas, considerando as variáveis alunos ouvinte/não ouvinte e a idade (Quadro 9)

Variáveis		Nível de Resposta					
		A	%	B	%	C	%
Aluno Ouvinte	5 anos	10	83	2	17	—	—
	6 anos	6	25	—	—	18	75
Aluno Não Ouvinte	6 anos	8	66,6	2	16,7	2	16,7
	7 anos	—	—	2	33,3	4	66,7
Ouvinte	8 anos	2	16,7	—	—	10	83,3

aqui englobados os resultados dos alunos ouvintes de 5 anos de idade, o que não acontece na população deficiente auditiva. Verifica-se no quadro n.º 9 que 83% dos desempenhos da população ouvinte de 5 anos de idade se encontram no nível A, em termos de respostas dadas. Acontece que na prova anterior a metodologia adoptada foi idêntica mas parece-me que a discrepância de resultados obtidos, nesta prova, se deve à complexidade da mesma — de todos as provas é esta a mais complexa e que exige o reconhecimento da cardinalidade. A complexidade inerente à prova coloca os alunos de 5 anos em desvantagem significativa em relação aos sujeitos de outras faixas etárias mais avançadas. Só assim se justifica a discrepância verificada nesta prova, bem como na primeira. Para possível confirmação desta hipótese temos presentes os resultados registados no quadro n.º 9. Ao tentarmos comparar a população deficiente auditiva com a população ouvinte, de 6 anos de idade, os resultados encontram-se na continuidade dos obtidos ao longo deste trabalho e que levantam a hipótese de um desvio, no sentido negativo, entre os desempenhos dos primeiros e dos segundos. Consta-se que enquanto 25% dos desempenhos dos alunos ouvintes se encontram no nível A, 66,6% dos resultados da população não ouvinte encontram-se no mesmo nível. No que concerne ao nível C — nível mais avançado — verifica-se também que 75% dos resultados dos alunos ouvintes se encontram neste estágio, enquanto apenas 16,7% dos produtos da população não ouvinte o atingiu.

O que se constata também através da leitura do referido quadro é que à medida que a idade avança, os alunos deficientes auditivos obtêm melhores resultados: 16,7% aos 6 anos;

66,7% aos 7 anos e 83,3% aos 8 anos, para o nível C.

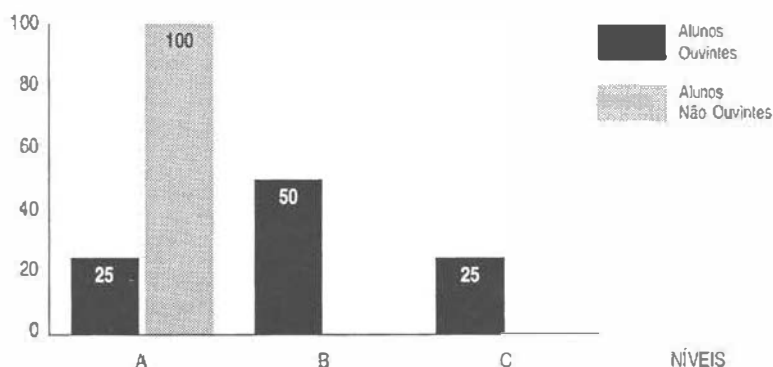
Após termos concluído a análise das respostas dadas pelos sujeitos em estudo, colocá-se-nos uma questão: Qual a razão por que ao ter-se apenas em atenção as variáveis ouvinte e não ouvinte, os alunos não ouvintes deram ao global respostas de um nível mais elaborado nas provas n.ºs 1 e 3, e tal facto não ocorreu na prova n.º 2? Será que se prende com a natureza da prova? Será que o facto de haver alunos mais velhos na população não ouvinte não superou os efeitos da deficiência auditiva no que se concerne ao desenvolvimento da linguagem? Seria interessante averiguar o que está na origem dos resultados discrepantes.

Na continuidade deste estudo julgamos pertinente debruçarmo-nos sobre mais um dos objectivos do trabalho — estudar o processo de estruturamento do número na criança. Considerando que a amostra é bastante heterogénea em termos de idades contempladas, optámos por «ignorar» os resultados não passíveis de comparação, no que concerne à variável idade. Consequentemente, a nossa atenção é centralizada no grupo de 6 anos. Para facilitação da interpretação dos dados, resumimos a informação recolhida nos gráficos que a seguir apresentamos.

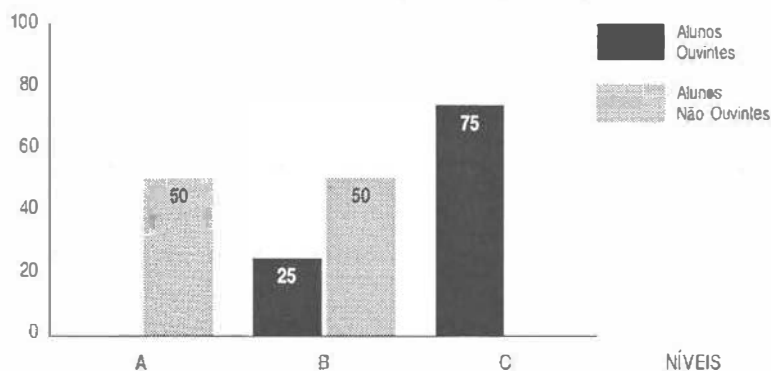
Face aos resultados obtidos e sintetizados no gráfico n.º 1 o que se verifica, no que concerne à prova de correspondência simples termo a termo, é que os alunos ouvintes de 6 anos de idade estão em vantagem em relação aos seus pares não ouvintes, uma vez que 25% daqueles já tem a noção de equivalência durável, 50% está na fase de transição (intuição) e 25% apoia-se simplesmente na comparação qualitativa e global dos dois conjuntos de objectos. A população não ouvinte situa-se neste último nível. No entanto, no gráfico verifica-se que alguns sujeitos ouvintes se encontram no nível A, outros no nível B e outros no nível C. Nesta prova, os resultados obtidos não nos permitem situar os alunos não ouvintes nos vários níveis, nem tão pouco em idades mais avançadas, já que aos 7 e 8 anos as respostas se situam apenas no nível C (quadro n.º 5).

Tendo por base o gráfico n.º 2, constata-se que na prova de um contra um com numeração oral, as respostas dos alunos ouvintes se situam nos níveis B e C (25% e 75%, respectivamente), enquanto os pares não ouvintes dão respostas nos níveis A e B (50% para cada nível). Mais uma vez os alunos ouvintes estão em vantagem em relação aos seus pares não ouvintes, que ainda não atingiram o nível mais avançado. Para

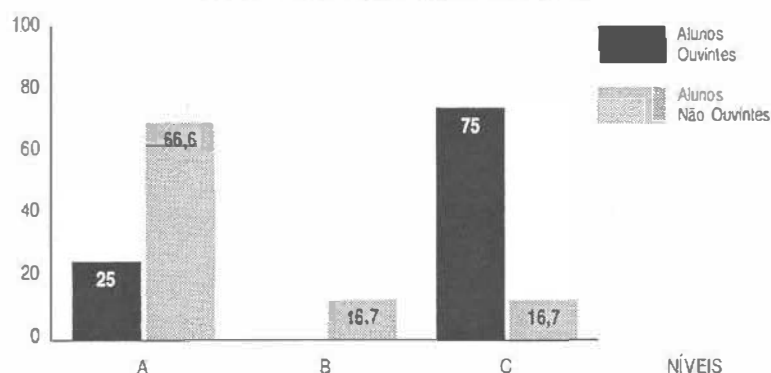
Análise comparativa dos resultados obtidos pelos sujeitos ouvintes e não ouvintes, de 6 anos de idade, na prova n.º 1 (Gráfico 1)



Análise comparativa dos resultados obtidos pelos sujeitos ouvintes e não ouvintes, de 6 anos de idade, na prova n.º 2 (Gráfico 2)



Análise comparativa dos resultados obtidos pelos sujeitos ouvintes e não ouvintes, de 6 anos de idade, na prova n.º 3 (Gráfico 3)



Piaget o factor verbal apenas desempenhava o papel de acelerador do processo da evolução em certas situações não tendo, portanto, grande importância no progresso de aquisição das noções de equivalência durável e correspondência na criança. Perante os resultados desta prova, pensamos que podemos questionar esse pressuposto, já que os alunos não ouvintes se encontram em desvantagem. No entanto, as etapas de desenvolvimento do nível de respostas parece ser idêntico para qualquer criança uma vez que os sujeitos não ouvintes, de 6 anos, se situam nos níveis A e B e, no quadro n.º 7, os sujeitos de idades mais avançadas (8 anos) atingem o nível C.

Ao analisar-se o gráfico n.º 3, constata-se que na prova de correspondência espontânea e da determinação do valor cardinal os alunos ouvintes estão mais uma vez em vantagem em relação aos seus pares

não ouvintes, uma vez que 66,6% dos desempenhos daqueles se encontram no nível A e 16,7% se encontra no nível C, contra 25% e 75% respectivamente, para os alunos ouvintes.

Neste gráfico, constata-se que os alunos deficientes auditivos atingem o nível C, mas também há aqueles que se situam nos níveis A e B. Todos os níveis são aqui contemplados e o facto desta prova ser considerada como a mais difícil, porque exige a correspondência entre objectos homogêneos e a resolução do problema da cardinalidade, levanta-nos algumas questões:

1. Qual a razão por que os alunos de 6 anos de idade deficientes auditivos não deram respostas enquadradas no nível C, nas duas provas anteriores, e o fazem numa prova considerada mais complexa? Esta constatação deixa-nos um pouco perplexos!

Parece-nos interessante ver esta questão estudada numa população em que seja possível controlar o máximo de variáveis.

2. Será possível, a criança ter a noção do valor cardinal da colecção, sem que tenha outros conceitos considerados com pré-requisitos à aquisição deste? Na população ouvinte, verificou-se que nas duas provas anteriores algumas respostas se enquadram no nível C, mas que na primeira prova os desempenhos foram inferiores aos das 2.ª e 3.ª (25% na primeira e 75% na 2.ª e 3.ª). Será que este resultado se prende com a natureza da prova? Na primeira avaliamos a correspondência estática de objectos complementares, enquanto na 2.ª se assiste a situações de correspondência dinâmica? Se assim é, mais uma vez se confirma a necessidade da criança «explorar» os objectos, enfim, ser um sujeito activo na construção do seu próprio saber. Na 3.ª prova o sujeito também tem papel activo na resolução da mesma.

O último objectivo do trabalho prende-se com o estudo das estratégias utilizadas na resolução das tarefas propostas em ambos os grupos.

Ao analisarmos cada estratégia utilizada verificamos que a contagem oral é utilizada pelos sujeitos dos diferentes grupos etários. Na população ouvinte são os sujeitos mais novos (5anos) que mais a utilizam (30% contra 10% dos sujeitos de 6 anos). É de referir que neste estudo não foi contemplado se as estratégias foram bem ou mal utilizadas.

Um outro procedimento adoptado pelos alunos de todas as faixas etárias é o que denominamos de sem estratégia visível. Constata-se que são os sujeitos mais novos da popu-

Análise comparativa das estratégias utilizadas pelos alunos ouvintes e não ouvintes, na resolução das provas (Quadro 10)

Variáveis		Estratégias					Total
		Contagem Oral	Contagem Interior	Cont. Oral + Apontando	Cont. Int. + Aponl.	Sem Estr. Visível	
Sujeitos	5 Anos	6 (30%)		4 (20%)		10 (50%)	20
Ouvintes	6 Anos	4 (10%)	17 (42.5%)	7 (17.5%)	2 (5%)	10 (25%)	40
Sujeitos	6 Anos	3 (15%)	2 (10%)	1 (5%)		14 (70%)	20
Não	7 Anos	7 (70%)		1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	10
Ouvintes	8 Anos	13 (65%)	5 (25%)			2 (10%)	20

lação não ouvinte que também a utilizam um maior número de vezes (70%).

A seguir situa-se a estratégia contagem oral + apontando que é utilizada por todos os grupos etários à excepção do grupo etário dos 8 anos da população não ouvinte. Todos os alunos ouvintes a utilizam.

A contagem interiorizada não é utilizada pelos sujeitos de 5 anos da população ouvinte nem pelos sujeitos de 7 anos da população deficiente auditiva. No entanto, o grupo de 6 anos desta última população usam-na em 10% das situações.

Se analisarmos as estratégias utilizadas pelos sujeitos de cada faixa etária, constata-se que em relação à população:

a) ouvinte: os sujeitos de 5 anos se centram principalmente na contagem oral e na contagem oral associada ao gesto de apontar. A contagem interiorizada ainda não é muito utilizada e este comportamento torna-se compreensível se tivermos em atenção a necessidade da criança expressar as suas acções. Contudo, é comum não haver ainda uma estratégia definida (sem estratégia visível).

Os sujeitos de 6 anos utilizam todas as estratégias, dando assim um salto qualitativo em relação ao grupo anterior, uma vez que o

maior enfoque é colocado na contagem interiorizada e parece que quando a dominam não se torna necessário associar-lhe o gesto de apontar (5%);

b) não ouvinte: os sujeitos de 6 anos possuem menos estratégias que os seus pares ouvintes (70%) contra 25% respectivamente). Enquanto os sujeitos ouvintes em 42.5% utilizam a estratégia de contagem interiorizada os seus pares não ouvintes fazem-no em 10% das situações, apenas.

É notório o facto da percentagem da inexistência de estratégias diminuir substancialmente à medida que se avança na idade (70%, 10%, aos 6 e 7 anos, respectivamente), conquanto, aos 8 anos a percentagem de situações reveladoras da inexistência de estratégias seja idêntica à atingida aos 7 anos. Será que este factor está relacionado com a influência da escolaridade em termos de nível de ensino? A percentagem da inexistência de estratégias também diminui na população ouvinte (50% e 25% aos 5 e 6 anos, respectivamente), à medida que se avança na idade. Todas as crianças de 6 anos frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este facto será relevante ou será apenas uma questão de progressão na idade?

Face aos dados obtidos parece possível inferir que as estratégias utilizadas pelos dois grupos de sujeitos são mais convergentes do que divergentes. A diferença situa-se ao nível das «cristalizações das percentagens obtidas na mesma faixa etária, para ambos os grupos. Para tal inferência, tem-se como base o grupo etário dos 6 anos. Parece-nos que estas inferências podem ter algum fundamento, se tivermos em linha de conta a necessidade de um ensino estruturado para a população surda e a necessidade de lhe serem ensinadas determinadas regras que as crianças «normais» adquirem normalmente, pela convivência social.

Conclusões

Dada a exiguidade da amostra que serviu de base a este trabalho, bem como a heterogeneidade da mesma, torna-se imperioso referir que os resultados obtidos não são conclusivos. Em linhas gerais, apresentamos o que julgamos ser mais relevante:

- existe uma progressão, no sentido positivo, dos desempenhos dos *alunos ouvintes*, em termos de estruturação do número, à medida que a idade avança. Se aos 5 anos todos os alunos na prova n.º 1 deram respostas que se situam no nível A, o certo é que aos 6 anos já deram respostas que se enquadram nos níveis B e C;
- parece existir uma discrepância notória entre os desempenhos da população ouvinte e da população não ouvinte, se tivermos em linha de conta que aos 6 anos os sujeitos desta última população não atingiram respostas dos níveis B e C, conseguindo-o apenas aos 7 e 8 anos;
- a discrepância entre os desempenhos das duas populações é man-

tida, na prova n.º 2, uma vez que as crianças *não ouvintes* apresentaram um atraso em relação aos pares ouvintes, dado que aos 6 anos estes dão respostas que se enquadram nos níveis B e C, com supremacia para este último nível, enquanto os alunos não ouvintes, apenas aos 8 anos, dão respostas que se situam no nível C, conquanto a percentagem seja inferior à alcançada pelas crianças não ouvintes, aos 6 anos;

- ao tentarmos comparar os desempenhos da população deficiente auditiva com a população ouvinte, tendo por base os resultados da prova n.º 3, mais uma vez a diferença é notória, entre as crianças de 6 anos, de ambos os grupos, apesar de tanto um grupo como outro ter dado respostas que se enquadram no nível C (o mais avançado), sendo as percentagens obtidas iguais a 75% e 16,7% para a população ouvinte e não ouvinte, respectivamente;
- constata-se também que, tal como nos sujeitos ouvintes, à medida que a idade avança os alunos deficientes auditivos obtêm melhores resultados: 16,7% aos 6 anos; 66,7% aos 7 anos e 83,3% aos oito anos para o nível C (na última prova).

Face ao constatado, parece-nos ser viável inferir que os alunos deficientes auditivos têm um percurso igual aos dos seus pares ouvintes no que concerne à estruturação do número — atingem os mesmos níveis de desenvolvimento, mas em idades diferentes. Tal facto poderá estar relacionado com o problema da aprendizagem da língua materna e não com a impossibilidade de um desenvolvimento intelectual normal. Se uma criança deficiente auditiva profunda tem aos 12 anos o domínio da estru-

tura da língua que uma criança ouvinte tem aos 4 anos (Van Uden, 1977), torna-se compreensível que os seus desempenhos, a outros níveis, possam ser inferiores. Mais compreensível se torna a diferença, caso os sujeitos não ouvintes sejam testados através de provas com instruções verbais — situação que se verificou na passagem destas provas, se bem que houvesse a preocupação de recorrer aos vários apoios considerados adequados para a facilitação da compreensão da tarefa. Os resultados globais da população surda na prova n.º 2, na qual um dos itens não permitia a «visualização», pode vir no sentido da perspectiva atrás referida. Em provas que exigem a verbalização, os alunos deficientes auditivos, segundo alguns autores, apresentam piores desempenhos que a população ouvinte.

Mesmo que a amostra em estudo fosse significativa, em termos de número, e se todas as variáveis tivessem sido controladas, não nos seria permitido fazer conclusões uma vez que os resultados obtidos pelos vários investigadores são contraditórios. Assim, a importância deste estudo prende-se mais com a auto-aprendizagem, ou melhor, com o facto de reforçar aquilo que, em termos teóricos, já dominávamos e que está relacionado com o facto da criança surda ser um sujeito que possui as mesmas aptidões das crianças normais, para o desenvolvimento da inteligência, mas que passado pouco tempo começa a haver «decalages» entre elas pelo facto daquela estar exposta à linguagem por períodos de tempo muito curtos.

Estas constatações levaram-nos a reflectir sobre a importância do diagnóstico precoce de surdez e de uma intervenção educativa adequada — intervenção que não deve descurar a importância do contacto directo

com o real, como forma de colmatar lacunas que surgem no desenvolvimento da criança deficiente auditiva, enfatizando as linguagens oral ou gestual, ou a combinação de ambas, nas situações propícias.

Baseando-nos ainda no trabalho realizado, parece-nos poder referir que também as estratégias utilizadas pelos dois grupos de sujeitos não são divergentes. O que sucede na prática é que os sujeitos *não ouvintes* se centram por períodos mais longos nas estratégias que não exigem um nível tão alto de abstracção (ex.: utilizam em idades mais avançadas a estratégia de contagem oral em vez da contagem interiorizada). ▀

Bibliografia

- EAT, «Renovação do Ensino da Matemática». In: *Caderno de Documentação do Professor* (1978), doc. n.º 22.
- EAT, «Iniciação à Matemática». In: *Caderno de Documentação do Professor* (1978), doc. n.º 26.
- EAT, «Como se Constói o Número». In: *Caderno de Documentação do Professor* (1978), doc. n.º 27.
- DOLLE, Jean Marie (1974) *Para Compreender Jean Piaget*. Brasil: Zahar Editores (tradução de Maria José J. G. de Almeida).
- GOULART, Iris, Barbosa (1983) *Piaget Experiências Básicas para Utilização pelo Professor*. Brasil: Vozes.
- PIAGET, Jean, Alina SZEMINSKA (1967) *La Génese du Nombre Chez l'Enfant*. Suisse: Delachaux et Niestlé — Neuchâtel.
- TURNER, Johanna (1975) *Desenvolvimento Cognitivo*. Brasil: Zahar Editores (tradução de Álvaro Cabral).
- UDEN, A. van (1983) *Diagnostic Testing of Deaf Children: The Syndrome of Dyspraxia*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- VERGNAUD, Gerald «Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Didáctica das Matemáticas. Um exemplo: as Estruturas Aditivas». In: *Análise Psicológica*. (1986), 1.º (v): 75-79.

CAMINHO

HENRI ALLEG O SÉCULO DO DRAGÃO



UMA REPORTAGEM E ALGUMAS REFLEXÕES
SOBRE A CHINA DE HOJE E (TALVEZ) DE AMANHÃ

CAMINHO NOSSO MUNDO

Preço: 2.940\$00

Todos os olhares se voltam hoje para essa China fabulosa que, a passo de gigante, recupera de um atraso secular e dá ao mundo o exemplo de um progresso sem precedentes. Que será amanhã esse país de mais de um bilião de homens que mal sai do subdesenvolvimento? O «dragão» — símbolo de prosperidade e de poder benéfico da mitologia chinesa —, que iluminará o próximo século, ou um sonho desvanecido? Um desvio para o impasse capitalista ou uma surpreendente renovação do socialismo e da esperança?

Das montanhas áridas da China às suas planícies luxuriantes, dos lugares apenas saídos da Idade Média às metrópoles erçadas de arranha-céus ultramodernos, das oficinas primitivas às empresas de ponta, interrogando a história e principalmete os artífices e arquitectos do presente, Henri Alleg percorreu, com paixão — mas sem ideias preconcebidas —, o imenso, enigmático país, para tentar encontrar respostas a estas questões do nosso tempo.

AS RELAÇÕES E AS INTERACÇÕES NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Dulce Rebelo
Investigadora

Em 30 e 31 de Março último realizou-se o 1.º Congresso da Educação Pré-Escolar que foi promovido pela FENPROF, Associação Nacional dos Municípios. Movimento Democrático de Mulheres, Junta Metropolitana de Lisboa, CGTP e UMAR.

Durante dois dias desenvolveu-se um debate, largamente participado, à volta dos seguintes três temas:

Tema 1 — «Contributo para a construção do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Tema 2 — «Por uma educação sequencial desde a educação pré-escolar».

Tema 3 — «Diferentes experiências na educação pré-escolar. Os

equilíbrios entre o Pedagógico e o Social».

A comunicação que se segue foi apresentada no referido Congresso e inserida no tema 3.

Há que reconhecer a profunda disparidade existente entre as declarações de princípio de documentos oficiais e a realidade com que deparamos no âmbito da educação pré-escolar. Em todos os textos de que dispomos (Constituição da República Portuguesa — Art.º 74.º; Lei de Bases do Sistema Educativo — Art.º 5.º; Lei que rege o Sistema de Educação Pré-Escolar; Parecer do Conselho Nacional de Educação — Junho/94) se afirma a responsabilidade do Estado em criar, investir, assegurar,

apoiar, tutelar este tipo de educação. Mas a resposta não corresponde a esta necessidade.

Segundo o decreto-lei das Opções Estratégicas, a taxa de cobertura do pré-escolar devia ter atingido em 1993-94 80%, para se aproximar das taxas comunitárias que se situam entre 90% e 95%.

No entanto, em Portugal a taxa de cobertura da educação pré-escolar neste momento é apenas de 35,6% e só 24% das crianças usufrui da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação. Mesmo em Lisboa, a cobertura com jardins-de-infância da rede pública é mínima, abrangendo somente 9% das crianças entre os 3 e os 5 anos (ou seja, 1252 crianças). Note-se que o princípio primordial que orienta todo o processo curricular do Sistema Educativo é precisamente:

«A promoção do sucesso escolar e educativo»

Apesar das intenções claramente expressas, a educação pré-escolar foi banida da Reforma Educativa.

Valorização da educação pré-escolar

Na realidade, se se pretende caminhar para o sucesso tem de se começar cedo. É no período pré-escolar que se devem lançar as bases de futuros comportamentos e aprendizagens, pois é um período extremamente rico.

Desde muito cedo se desenvolve uma interacção entre as características dos recém-nascidos e os estímulos do exterior. Através dos receptores sensoriais — vista, ouvido, tacto, paladar — a criança penetra no mundo que a rodeia, apreendendo a pouco e pouco as suas significações. Precocemente as crianças são capazes de discriminar sons, orientar a cabeça no espa-

CAMINHO

ISABEL ALLEGRO DE MAGALHÃES

O SEXO DOS TEXTOS



ESTUDOS DE LITERATURA PORTUGUESA
CAMINHO

Preço: 2.730\$00

E é assim que se configuram predominâncias, de forma a podermos distinguir duas fundamentais modalidades de escrita: uma mais próxima do que é a vida, historicamente determinada, das mulheres, e outra mais de acordo com a maneira dominante de estar no mundo, a dos homens (com tantas variantes em cada uma delas quantos os autores). Só então se estabelece a relação texto/sexo do autor. E então é possível verifi-

car que a escrita *no feminino* é, como é natural, a de autoria feminina, mesmo se alguns homens-escritores a tornam sua; mesmo se alguns autores revelam aqui e ali traços idênticos. Mais: é possível descobrir ainda nessa escrita algumas vertentes de novidade trazidas pelas mulheres à literatura — vertentes, em geral, silenciadas, ou silenciosas, ou simplesmente inexistentes nas narrativas masculinas.

ço, aprender a dar respostas a diferentes situações, estabelecer relações entre percepções diversas.

As pesquisas biopsicológicas revelam que nas idades dos 2 aos 4 anos, as crianças dispõem de potencialidades excepcionais que, devidamente estimuladas, dão resultados muito positivos. A partir dos 3 anos a criança adquiriu a capacidade da representação mental e é capaz de orientar os seus actos mediante a fala dirigida a si própria. A *fala* é uma forma de comportamento externo em que os processos cognitivos são essenciais. O desenvolvimento desses processos, discriminação perceptiva, conceitos de relação e de classificação — pode traduzir-se em múltiplas actividades.

Assim, o jardim-de-infância é um lugar privilegiado onde a criança, longe da família, se relaciona com a educadora e os seus pares, realizando a primeira aprendizagem do comportamento social.

Nesta fase infantil a afectividade tem um papel fundamental, contribuindo para a formação da personalidade. A criança sente-se naturalmente atraída pelo adulto, tem um desejo pronunciado de relacionamento com os outros, o qual se modula em expressões várias: gestos corporais, onde a significação se confunde com o movimento, comunicações não verbais, onde a significação se forma consciente e se separa do gesto (ex: tocar com o pé o companheiro, no momento do repouso, rodar até ao corpo do amigo, etc.). Toda esta expressão corporal é de natureza emocional. É pela vida afectiva que a criança aprende progressivamente a transformar os seus reflexos em expressões e as expressões em comunicação. Daí a grande importância das relações entre educador/a e educando/a. Educadoras que proporcionem uma relação humana positiva e promovam a actividade pes-

soal de cada educando/a, segundo as suas aptidões, dão o estímulo necessário à socialização infantil. A criança renuncia pouco a pouco aos comportamentos egocêntricos da 1.^a infância, a fechar-se em si própria. Renuncia à agressividade desmedida, à rebeldia ou à ansiedade que podem provir da sua profunda insegurança. Cria-se a confiança e na participação colectiva vai-se aceitando a realidade comum a todos e o compromisso que exige a dádiva pessoal.

Num ambiente aberto e favorável, onde se conhecem pessoas e se contactam diferentes materiais, a *fala* constitui necessidade absoluta para exprimir sentimentos e ideias. Comunicar verbalmente ajuda o falante a estruturar a língua em vários planos, a adaptar o discurso às situações experienciais vividas, a perspectivar novas acções, a encontrar a solução para alguns problemas concretos. Comunicar sobre experiências pessoalmente significativas com um interlocutor atento, que responde com novos comentários, ajuda a desenvolver o pensamento, a reconhecer a importância da verbalização, a compreender a função real da linguagem.

O jardim-de-infância torna-se assim no espaço onde a criança é escutada atentamente, onde lhe dão algumas respostas e a fazem reflectir. É igualmente o lugar onde a educação se traduz em actos participados, onde a vivência exterior penetra, havendo a oportunidade para realizar experiências que estimulam capacidades. Tudo isto concretizando-se em interligação com a vida do quotidiano e o progresso dos conhecimentos.

Os educadores de infância

Neste lugar específico o(a) educador(a) tem uma função primordial,

pois a sua atitude pode contribuir para a emergência de estímulos intelectuais e concorrer para o desenvolvimento de diferentes apetências infantis.

A prática pedagógica dos educadores depende da qualidade da sua formação, da sua competência, da sua atitude, perante as crianças, do seu empenhamento pessoal, pois a sua função exige uma grande disponibilidade. Necessitam possuir diversos saberes (pedagogia, psicologia, sociologia) e têm de fazer da sua actividade uma permanente pesquisa, observando os interesses das crianças, proporcionando-lhes actividades enriquecedoras, fazendo circular entre os educandos material muito diverso que permita tanto a produção de desenhos, a construção de objectos por meio do jogo, como a verbalização de um acontecimento ou a significação da escrita.

Há toda uma estratégia pedagógica a desenvolver e que consiste em criar estímulos de natureza intelectual nas crianças que frequentam o jardim-de-infância, o que se torna benéfico para todas as crianças, principalmente as de meio desfavorecido, pois as suas apetências são idênticas às dos outros seus pares.

O quadro de referência é uma comunidade responsável, onde as instituições funcionam de acordo com as necessidades e as solicitações, apoiando, incentivando e promovendo recursos humanos, dando oportunidade a cada um de reflectir sobre as suas práticas e debatê-las com outros profissionais para daí poder partir para novas formas de actuação que conduzam as crianças ao sucesso.

A investigação e as diversas experiências realizadas nos jardins-de-infância revelam-nos dois aspectos fundamentais: o primeiro tem a ver com a descoberta das capacidades e

conhecimentos infantis, seja qual for o meio sociocultural das crianças. O segundo demonstra que a vida no jardim-de-infância, em interacção com a família e a comunidade, é um factor de progresso para as crianças e um estímulo à criatividade dos educandos e dos educadores. Por isso mesmo há que reivindicar a rede pública que permita realmente o acesso das crianças à educação pré-escolar, ou seja, ao desenvolvimento da personalidade, à aquisição da

autonomia, do espírito crítico e de reflexão, pois tudo se inicia nestas idades precoces. Há que reivindicar formação de qualidade, inicial e contínua, para os educadores e educadoras, condições de trabalho dignas, respeito pela sua função e valorização do seu papel fundamental em igualdade de circunstâncias com os outros agentes educativos.

As educadoras têm muitas histórias de vida para contar e as vivências enriquecedoras dum jardim-de-

- infância revestem-se por vezes de uma grande beleza, pois envolvem afectos de meninos e meninas, descobertas fascinantes de personalidades em evolução, aventuras partilhadas em que adultos e crianças se encontram no mesmo entusiasmo.

Este manancial não se pode perder para benefício das crianças, criando-se assim a possibilidade de lhes proporcionar melhores condições de acesso e sucesso no Sistema de Ensino. ▀

CÍRCULOS DE ESTUDOS E AUTONOMIA

José Pacheco

Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

«E aconteceu intuitivamente, sem que ninguém marcasse o rumo ou definisse a rota. Parece ter acontecido porque existe um sentido colectivo, operando em grupo, que quer que assim seja.»

C. Rogers

Creio existir uma tendência para a gradual descaracterização da modalidade Círculo. Assisto a processos de assimilação em que, praticamente, já não se distingue esta modalidade de acções pontuais centradas em contextos previamente definidos.

O Círculo de Estudos não é uma modalidade redentora, mas possui um potencial autónomo assinalável. Permite criar um tipo de relação connosco, com outros e com as coisas que nos torna mais humildes e mais importantes.

As condicionantes do articulado do Dec. 249/92 são o primeiro indício de descaracterização dos círculos. A sua posterior regulamentação reforça-a, pois, como é tradição, em toda a inovação em que o normativo toca deturpa.

Perante este processo de descaracterização restam duas opções:

1. Preservar o seu potencial inovador marginal ao sistema de formação, como modalidade não-creditada e não-financiada;

2. Assumir os riscos de desgaste e recusar o estatuto de modalidade subsidiária.

Antes de haver regulamento para os círculos já havia círculos. Tenho conhecimento de um centro de formação cujo plano para 1993 (referido a um projecto!) integrava, exclusivamente, círculos de estudos.

Com esta, ou com outra designação, os círculos são anteriores à publicação do RJFCP. Em 1971 participei, pela primeira vez, da formação em círculo de estudos. Decorridas mais de duas décadas, haverá condições institucionais para a sobrevivência de projectos de formação que atravessaram esse tempo e foram núcleos de inovação?

É viável o desenvolvimento de culturas locais de formação?

A formação contínua é possível?

O Círculo é um dos contextos possíveis para a procura de respostas.

Do círculo de estudos à autonomia, à crítica e à reflexividade

Em que difere um projecto em círculo de projectos referidos a outras modalidades?

Os círculos caracterizam-se

- Pela *singularidade*, enquanto contribuem para a definição de uma cultura local de formação, que agrega e diversifica.
- Pela adopção crítica de um *modelo* que atenua o predomínio de uma formação de tipo transmissivo. O potencial multiplicador interno suscita uma efectiva produção de conhecimento e propicia condições para a assunção da formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional.
- Por uma *autonomia* gradualmente assumida na procura de uma iden-

tidade profissional que se afirma na proporcionalidade inversa ao protagonismo de formadores externos. Recorre-se ao formador externo (não se depende de), como se recorre a um Centro de Recursos. A auto-regulação reduz inevitáveis dependências. Os projectos têm origem no interior do círculo, substanciam-se num propósito e num compromisso (passe o pleonasmo) comum.

- Pela *negociação*, pois o formador não é especialista onisciente que estabelece objectivos de formação. Por aproximações sucessivas, aprende e modera o projecto do círculo, num processo que não admite neutralidade na determinação das necessidades. E a construção destes círculos de estudos radica, não no espontaneísmo da procura imediata de soluções em grupo hermético, mas na procura da harmonização com outras modalidades (cursos, módulos...).

Às difíceis condições do exercício da função docente herdadas de há meio século juntaram-se as tentativas frustradas de formação contínua vividas nas últimas duas décadas. Ao risco da sedimentação de práticas reprodutoras (ou de novas colonizações pedagógicas) o círculo opõe a socialização em valores profissionais renovados e assegura coordenação no tempo para a afirmação de uma modalidade.

Os formadores externos, quaisquer que venham a ser, harmonizam a componente empírica com a abordagem de um corpo de conhecimento sistemático indispensável.

- Os círculos caracterizam-se ainda pela adopção de *metodologias* que afirmam o princípio do «isomorfismo em formação» e questionam a rede de relações no círculo, como nas escolas. A implicação

efectiva dos formandos na definição das estratégias e na condução do projecto é um requisito que, em auto-formação, talvez contrarie a orotodoxia que afirma que já tudo foi inventado... Num momento de institucionalização, o valor que prevalece nos meandros da formação contínua é o da criatividade responsável.

A socialização em círculo e a metáfora do «professor investigador e avaliador da sua própria prática».

Até há bem pouco tempo, havia quem se referisse aos círculos como grupos caóticos sem qualquer conteúdo formativo, incapazes de se auto-avaliarem. Então, alguém normativizou o caos. Só não conseguiu submeter a utopia. Uma utopia aliás realizável e socialmente construída desde há mais de vinte anos e na qual:

- O *encontro* de formação relativiza o conceito de lição de curso e atesta o princípio que diz não ser possível ensinar um professor a ensinar.
- A produção de necessidades no decurso dos encontros banaliza a determinação exterior de objectivos e comprova a imprevisibilidade dos processos formativos.
- Uma praxeologia que confere à experiência um estudo de fonte de conhecimento desequilibra a relação de poder entre formador e formand, anula o monopólio da teoria. O pólo teórico e o pólo prático requerem permanência para uma fusão experimental. Requerem algo mais que cursos de curta duração, para que se afirmem como complementares. A informalidade tem valor equivalente às situações formais. O tem-

po entre encontros é sempre de formação. O tempo passado em plenário, por sua vez, não separa o formal do informal, o trabalho do lazer, o prazer do dever. As reuniões de formação, onde não há espaço para a emoção, são monstruosidades. Os professores são profissionais, mas são também pessoas. Convém não esquecer. A formação em círculo é para sempre e enquanto se quiser. Os conteúdos de formação são seleccionados e apreendidos por compreensão e apropriação crítica. Transformam a pessoa e a prática. São significativos e produzem novos significados.

- O formador externo, quando existe, pode agir por antecipação, mas é sempre o grupo que decide investigando a pertinência da proposta, promovendo o vínculo artesanal entre produtor e produto de formação..
- O dispositivo de investigação existente no círculo obsta a generalizações avulsas e induz o grupo em processos singulares. Não se queda pela descrição empírica ou pela especulação teórica. Busca a compreensão dos fenómenos educativos e constrói teoria.

Conclusão

Para que a formação seja possível será necessário salvaguardar de subtis formas de erosão as modalidades de formação que cultivem formas de relação próximas de um saber artesanal.

A escolha é simples: participamos com criatividade, com autonomia e colectivamente num sub-sistema de formação, ou contribuímos para manter mais um fóssil legislativo. ▀

NOVOS PORTUGUESES PARA UM NOVO PORTUGAL

Octávio dos Santos

Todos os anos se repetem as mesmas cenas. No Verão e no Natal, os emigrantes regressam temporariamente, às suas terras e às suas famílias. E depois, voltam a partir. Alguns, ao fim de algum tempo, acabam por regressar definitivamente.

Mas... e os seus filhos? Aqueles que nasceram ou cresceram longe de Portugal? O que vai ser deles? O que vão eles ser? O que são eles?

Não são estrangeiros. Mas será que ainda são portugueses? São de certeza, milhares, talvez milhões de jovens que Portugal não pode nem deve perder. Cometeria um crime contra si próprio se permitisse que isso acontecesse. É pois necessário, e prioritário, ganhá-los.

A maior riqueza de um país está nos seus habitantes. A maior riqueza de Portugal está nos portugueses. Em todos os portugueses. E se pretende construir um Novo Portugal, isso não será possível sem novos portugueses. Estejam eles onde estiverem.

Uma nova mentalidade

Construir um Novo Portugal também não será possível sem uma nova mentalidade, que requer também, por sua vez, uma educação para o desenvolvimento. Mas que «educação» e que «desenvolvimento»?

Uma educação e um desenvolvi-

mento que possibilitem às novas gerações educarem-se e desenvolverem-se a si próprias e ao seu país, com uma mentalidade diferente daquela que há muito tempo é dominante entre nós. Uma nova mentalidade que elimine, de uma vez para sempre, os tradicionais traumas e complexos colectivos, que acabam por reflectir-se também ao nível individual, e que restitua aos portugueses e a Portugal um orgulho, natural e legítimo, por o serem.

Uma educação para o desenvolvimento em Portugal deverá pois privilegiar a interiorização de certos conceitos, de certas «virtudes», indispensáveis à concretização efectiva, plena e equilibrada, individual e colectiva, desse desenvolvimento: criatividade, inovação, qualidade, ambição, responsabilidade, organização, solidariedade, dedicação, honestidade.

Estas são as ideias, as noções fundamentais, que deverão estar sempre presentes, em todas as áreas, sectores e instâncias de actividade, seja qual for a sua dimensão ou importância. São ideias, noções que deverão ser partilhadas, defendidas e incentivadas por todos os portugueses.

Dar à política um novo significado

Porém, a criação de uma nova mentalidade dificilmente será possível se todos aqueles que ocupam posições de liderança e de chefia não derem o exemplo. Na verdade, é as figuras públicas em geral e os políticos em particular que cabe a tarefa de implantar essa nova mentalidade. Eles devem ser modelos dos novos portugueses; devem ser os primeiros a esforçarem-se na construção do Novo Portugal.

Torna-se pois imperioso dar à política uma nova dimensão, um novo significado, uma nova dignidade. Todo e qualquer acto político deverá, assim, constituir um acto cultural, porque estará a contribuir para o fortalecimento da identidade cultural nacional, porque sem esta aquele perderia o seu sentido e a sua razão de ser.

Assim, só há uma definição possível de um bom político: é aquele cuja motivação e realização é obtida única e exclusivamente no engrandecimento contínuo e permanente de Portugal, e não na satisfação abusiva, e por vezes ilícita, de interesses egoístas e mesquinhos. Porque ao contribuir para o engrandecimento de Portugal ele estará também, simultaneamente, a engrandecer-se a si próprio.

Uma missão que cabe a todos

Criar uma nova mentalidade, formar novos portugueses, construir um Novo Portugal, são tarefas de uma missão que cabe a todos. Nada seria possível sem a participação de todos os portugueses, independentemente do seu sexo, da sua raça, religião, ideologia, classe ou idade. E independentemente da sua profissão: de facto, interessa menos o que se faz

e onde se faz do que o como se faz.

É por tudo isto que não podemos nem devemos abandonar esses jovens que têm de Portugal apenas uma imagem vaga, fruto das histórias contadas pelos pais ou de uma ou outra visita breve, e que tantas vezes pouco falam ou escrevem em português. Temos pois de decidir se queremos ou não que eles sejam, ou continuem a ser, portugueses. Temos de perguntar a todos esses jovens se querem ser, dentro ou fora de Portugal, os novos portugueses. Se querem ser, afinal, pessoas, e não meros «recursos humanos» ou «mão-de-obra».

Não é necessário que todos estejam ou venham para Portugal. É preciso pelo menos, que se consiga levar Portugal até eles, qualquer que seja a parte do Mundo em que se encontrem. E isso é algo que, bem ou mal, já estamos habituados a fazer. Desde há muito tempo.

A socialização em círculo e a metáfora do «professor investigador e avaliador da sua própria prática».

Até há bem pouco tempo, havia quem se referisse aos círculos como grupos caóticos sem qualquer conteúdo formativo, incapazes de se

auto-avaliarem. Então, alguém normativizou o caos. Só não conseguiu submeter a utopia. Uma utopia aliás realizável e socialmente construída desde há mais de vinte anos e na qual:

- O *encontro* de formação relativiza o conceito de lição de curso e atesta o princípio que diz não ser possível ensinar um professor a ensinar.
- A produção de necessidades no decurso dos encontros banaliza a determinação exterior de objectivos e comprova a imprevisibilidade dos processos formativos.
- Uma praxeologia que confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento desequilibra a relação de poder entre formador e formando, anula o monopólio da teoria. O pólo teórico e o pólo prático requerem permanência para uma fusão experimental. Requerem algo mais que cursos de curta duração, para que se afirmem como complementares.

A informalidade tem valor equivalente às situações formais. O tempo entre encontros é sempre de formação. O tempo passado em plenário, por sua vez, não separa o formal do informal, o trabalho do lazer, o prazer do dever. As reuniões de formação onde não há espaço para a emoção, são monstruosidades. »

“FUTURO” DA POLÍTICA EDUCATIVA

**PARA UMA “NOVA” CULTURA
DE EDUCAÇÃO.**

Luís Cesariny Calafate
Docente universitário

O aparecimento de fenómenos de escassez, a instabilidade geral no plano socio-económico, laboral e a existência de ideias demasiado divergentes quanto a uma política de educação a seguir constituem elementos que minam o actual consenso em que assenta o sistema de ensino do nosso País.

De facto, a sociedade portuguesa atravessa um período de crise profunda caracterizado pelo agravamento dos problemas, uma certa desilusão em relação às instituições político-administrativas vigentes e uma perda de confiança nalgumas das actuais soluções políticas, sociais e económicas pela parte de altos responsáveis do Governo.

Durante as últimas décadas, o sis-

tema educativo tem sido o centro de acesas e intensas discussões políticas e sociais que têm ocorrido no nosso País. Estes debates dirigem-se a quase todas as facetas da estrutura do sistema educativo e às suas relações com outras instituições. Não é por acaso que após as declarações da actual Ministra da Educação, antes de partir para férias, o sistema educativo parece estar, mais uma vez, à beira de um colapso total.

Por exemplo, voltou-se à estaca zero em muitas estratégias, já em andamento, sem um esclarecimento prévio e convincente quanto às novas tomadas de decisão. O Ministério da Educação parece pretender reduzir a cinzas o interessante e inovador Projecto da Área-Escola e o

próprio Projecto de Reforma do Ensino. Estaremos nós perante uma política tipo varinha de condão para a solução dos complexos problemas que incessantemente atormentam o campo da educação? Também não é por acaso que desde que o PSD ocupa o Poder já tivemos cinco Ministros da Educação. Qual é a Reforma de Ensino possível nesta instável dança das cadeiras e perante as declarações e acções contraditórias dos sucessivos responsáveis máximos da tutela da Educação?

Houve períodos em que o Sistema Educativo esteve abalado e, depois, se restabeleceu. A crise actual apresenta oportunidades e impõe responsabilidades desde os órgãos de tutela máxima, que são quem ainda determina, de uma forma centralizadora, o “Futuro” da Política Educativa, até aos professores, ao pessoal não docente, aos encarregados de educação e, até mesmo, aos alunos.

A história mostra-nos que os períodos de transição e de transformação, durante os momentos cíclicos de crise política, económica e social, comportam uma série de etapas. À insegurança perante os novos desafios e à angústia instalada perante a incapacidade de resolver os problemas fundamentais, segue-se um regresso às origens para uma nova definição dos problemas do presente com o vocabulário do passado. Em seguida a procuram-se novos modelos de compreensão, novos valores e novas estruturas institucionais. A saída da crise depende da capacidade de cada sociedade para entender os fenómenos e os obstáculos e de dar provas de imaginação ao projectar o seu futuro através de “visões” estratégicas que identifiquem o modo como deve ocorrer o seu desenvolvimento.

Durante os períodos de rotura social, a missão histórica do ensino,

que consiste em transmitir o melhor da cultura e em preservar a continuidade das instituições sociais, corre o risco de se tornar acessório aos olhos de muitos responsáveis pelo poder político.

Se todos concordamos que já não é possível abordar as reformas educativas de um modo fragmentário como é possível então desenvolver uma política de ensino coerente se, só nestes últimos três anos, discentes e docentes já vão no terceiro Ministro da Educação? Francamente, pela parte que me toca, como Pai e como profissional do ensino, nunca ficou claro qual era a política educativa de cada um dos dois últimos Ministros da Educação durante a sua episódica passagem pela tutela do sistema educativo português. Infelizmente, as dúvidas ainda persistem quanto à actual Ministra da Educação. O "Futuro" da Política de Educação não poderá continuar condicionada por princípios de curto-prazo como até agora se tem verificado apesar das maiorias estáveis...

* * *

Todos os responsáveis de uma política educativa, durante as suas tomadas de decisão, acabam por se ver confrontados com uma "lógica do mercado" e com uma "lógica social". É necessário esclarecer, perante os cidadãos deste país, as grandes orientações possíveis de uma política educativa que se traduz em escolhas e em decisões fundamentais relacionadas com a estruturação geral do sistema educativo. Uma vez acordados os princípios fundamentais da "ossatura" política de educação resta a sua consecução através de medidas concretas que se traduzirão numa estratégia e num planeamento transparentes para a sociedade civil, para os utentes e, sobretudo, para os

profissionais (docentes e não docentes) do sector dado que são estes últimos que viabilizam o sucesso de qualquer reforma de ensino.

Ninguém tem dúvidas que, perante o actual carácter colectivo e tutelar da educação, o Estado é chamado a intervir na condução de uma Política Educativa apropriada à nossa sociedade. O problema de fundo que se coloca é, portanto, o da organização geral do sistema educativo, de como o fazer evoluir e segundo que critérios.

Do nosso ponto de vista, três grandes tomadas de decisão podem ser adoptadas por qualquer Governo, dependendo cada opção da "cultura de educação" que informa o seu programa de desenvolvimento sócio-económico. Primeiro, o sistema educativo pode ser adaptado às "necessidades de mão-de-obra da economia portuguesa". Segundo, o sistema educativo pode fundar-se sobre o "critério da taxa de rendimento social". Terceiro, o sistema educativo pode tentar responder à "procura social".

1. Na perspectiva do "princípio da necessidade de mão-de-obra" o acento é colocado, primordialmente, na relação formação-emprego e o sistema educativo é concebido de modo a permitir responder às necessidades de mão-de-obra da economia portuguesa. A função da educação é, sobretudo, a de abastecer o mercado de trabalho e, para isso, são postas em funcionamento algumas "linhas de montagem" capazes de produzir as diversas "fileiras de homens ensinados" de que esse mercado necessita a curto-prazo.

Todavia, até mesmo no aspecto aparentemente mais pacífico da formação de mão-de-obra, deve perguntar-se se a tarefa principal da política de educação consiste apenas em

ajustar o sistema educativo às necessidades do mercado ou, também, em definir o perfil dos postos de trabalho e as condições de trabalho e de participação, de modo a adequá-los às preferências e às aspirações dos trabalhadores. Realmente, se da óptica da economia o que importa é o rendimento produzido, do lado do trabalhador existe, não só, a necessidade de uma remuneração, mas também, o direito à satisfação e à realização pessoais através do trabalho. Se de um lado, está a necessidade de um factor de produção, do outro lado, está a busca de uma fonte de rendimento do trabalho e o trabalho em si, enquanto uma das autênticas e profundas manifestações da personalidade humana.

A eterna questão continua a ser a de se saber se a educação, pelo menos, ao nível dos sectores de formação, com vista ao exercício de um ofício ou de uma profissão, deverá ser ou não estritamente condicionada pela procura do mercado de trabalho. No princípio dos anos 60 os programas de educação de muitos países da OCDE tiveram como objectivo central o crescimento acelerado deste tipo de educação. O custo dessa formação veio a tornar-se exorbitante porque o objectivo em matéria de educação estava adiantado em relação às necessidades reais do progresso económico dos países e aos meios de financiamento. Pensava-se que forçando a educação se aceleraria o progresso económico. Todavia, tal relação linear não se verificou como durante as grandes crises económicas.

A este propósito, não podemos esquecer que os anos 60 foram dominados pela ideia de "pólos de desenvolvimento", o que levou a considerar isoladamente os efeitos da criação de "ilhas" de industrialização. Este paradigma funcionalista ca-

racterizou-se pelo pressuposto de que o desenvolvimento (quer espontâneo, quer induzido) é desencadeado, numa fase inicial, apenas em alguns sectores ou áreas geográficas, e se difunde com o passar do tempo aos outros sectores e a todo o sistema espacial. Acredita-se, sobretudo, no papel das "indústrias propulsoras" e "dominantes" na dinamização do processo de desenvolvimento.

2. Na óptica da "taxa do rendimento social" retomamos a teoria do capital humano, segundo a qual a educação é um investimento ao qual podemos associar uma taxa de rendimento. Assim, a experiência e as capacidades do capital humano de um país tornam-se num factor mais importante do que o seu custo. Desse ponto de vista, o factor residual constituído pelo investimento humano, por meio do ensino, é a principal razão para o aumento da riqueza.

O conceito de capital humano revolucionou a teoria do crescimento económico a partir dos anos 60. O capital humano é considerado como o conjunto das capacidades e competências produtivas apresentadas pelo indivíduo. Este tipo de capital aumenta a produtividade do trabalho, exactamente no mesmo sentido em que o fazem outras formas de capital tais como, por exemplo, as máquinas e os equipamentos.

Na verdade, é fácil perceber que a formação de cada um de nós se reveste das mesmas características económicas de um investimento técnico. Ao estudar, cada indivíduo acumula conhecimento que depois, tal como as máquinas, tornam o trabalho mais eficaz. Isto é, na base do aumento da produtividade está sempre o homem, com os seus talentos, as suas habilitações, os seus conhecimentos e as suas capacidades para inovar e in-

ventar. São essas aptidões produtivas que os economistas nomearam como capital humano. Como o capital humano ocupa um lugar ao lado do capital técnico, deduz-se daí o corolário de que quanto mais um País invista na educação, mais oportunidades serão criadas com vista à instauração do tão desejado desenvolvimento económico.

Segundo esta perspectiva dos recursos humanos adopta-se uma atitude de economista que conduz a considerar o ensino como um simples meio de formar recursos humanos e, portanto, como um factor de produção.

Desde que se criou a "Economia dos Recursos Humanos" e a "Economia da Educação" que os educadores, os pedagogos e os profissionais da ciência da educação se esforçam, sem grande sucesso em frenar este movimento e que assistem, impotentes, a uma "economificação da educação", que se traduz no descuro da dimensão humana do ensino. A maior parte das vezes as políticas de emprego e de formação profissional deixam-se "contaminar" por lógicas quantitativistas, produtivistas, tecnologistas, homogeneizantes, racionalistas e funcionalistas, na sua concepção e prática, menosprezando outras dimensões do desenvolvimento e dos seres humanos.

A própria "economificação da investigação" tem-se traduzido numa desqualificação da investigação fundamental tão necessária aos grandes saltos qualitativos a todos os níveis e em cada momento da vida de cada sociedade!

3. Se adoptarmos o "princípio da procura social" mudamos radicalmente de visão quanto à função essencial do sistema educativo.

Segundo os dois anteriores objectivos organizadores do sistema de ensino, isto é, o "princípio das ne-

cessidades de mão-de-obra" e o "princípio da taxa do rendimento social", a política educativa faz evoluir o sistema educativo em função do mercado de trabalho. O "princípio das necessidades sociais" inverte esta lógica, na medida em que é a "procura social", manifestada espontaneamente pelos indivíduos, que vai determinar a política de ensino. Esta nova política educativa diagnostica, gere e responde aos desejos manifestados pelos indivíduos.

Esta nova orientação tem como preocupação a satisfação das necessidades culturais da população concebendo. A educação é mais um bem de consumo durável do que um investimento em capital humano. Segundo este novo prisma, a Educação deixa de ser encarada como factor determinante do desenvolvimento económico-social, passando a ser considerada como um direito fundamental do Homem, o qual se pretende que seja não apenas o motor do desenvolvimento, mas também o seu beneficiário.

A este propósito, coloca-se a questão de se saber se nos encontramos numa realidade social em que de facto existe uma procura expressa livremente pelos cidadãos. Os projectos educativos individuais são, de algum modo, influenciados pelo sistema educativo vigente.

De facto, o sistema educativo de cada sociedade é concebido de tal maneira que os indivíduos estão sujeitos à sua orientação. Cada aluno segue uma determinada via ensino porque o acesso a uma outra trajetória lhes está interdita, ou pelos *numerus fixus*, ou pela selecção organizada. Por exemplo, perante o aumento das propinas e das despesas de subsistência dos estudantes, e da introdução da barreira do *numerus clausus* na Universidade, que podem fazer os jovens cuja educação é ca-

nalizada para os estudos superiores? Um problema social que não podemos iludir é o de que muitos destes estudantes acabam por aceitar um emprego para o qual não estão qualificados apesar de uma longa história escolar...

4. Em suma, podemos dizer que se decidirmos pelo princípio da “lógica do mercado”, o papel do sistema educativo será o de formar “especialistas” adaptados ao mercado de trabalho específico. Se optarmos pelo princípio da “lógica social”, o sistema educativo deverá antes formar “generalistas” cuja adaptabilidade às rápidas transformações da sociedade será muito maior.

O próprio mercado de trabalho também tem necessidade de generalistas adaptáveis, isto é, de recursos humanos com uma certa flexibilidade na aprendizagem de novas tarefas. Esta necessidade é tanto maior quando se trata de tarefas de tecnicidade evolutiva.

Certas competências e capacidades gerais mais importantes, como a capacidade de adaptar os conhecimentos a diferentes situações e de “aprender a aprender”, são muito mais úteis na sociedade moderna. As medidas que visam conferir qualificações demasiado especializadas e circunscritas desactualizam-se nos períodos de mudanças estruturais rápidas. Importa, pois, estabelecer um novo equilíbrio entre o que, até agora, tem sido considerado como geral ou como profissional.

Nunca deveremos perder de vista a ideia de que o ensino deve, simultaneamente, adaptar-se à evolução da situação económica e social e, por outro lado, deve proteger-se das flutuações das modas do momento defendendo a sua missão fundamental do longo-prazo. Um dos maiores desafios que se coloca hoje

a qualquer Governo é o de conseguir um equilíbrio nas suas políticas educativas entre as exigências imediatas do mercado de trabalho e as funções pedagógicas primordiais da Escola.

* * *

O século XX aproxima-se do fim e com ele estão a desaparecer muitos dos símbolos sobre os quais se construiu uma “cultura de educação”. De facto, a partir de meados deste século viveram-se grandes expectativas, sob a forma de “ideologias economicistas” materializadas em projectos educativos de iniciativa de organizações internacionais tais como, por exemplo, o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO e a OCDE.

A década de 70 foi considerada a “década da educação” em que grandes despesas em educação se dispenderam para sustentar a expansão do ensino. Todavia, esta convicção na democratização do ensino acabou por se dissolver numa floresta de problemas económicos insustentáveis do ponto de vista do erário público.

No que respeita à função geral do Estado na sociedade, se até à 1ª Guerra Mundial a sua intervenção era limitada, a crise de 1929 marcou o começo de um período caracterizado pela sua intervenção sistemática. Todavia, os anos 80 caracterizaram-se por um recuo da sua intervenção traduzida nas privatizações e no retomar das ideias liberais que acabaram por invadir os próprios domínios da educação.

Na nossa década de 90, encontramos-nos num momento crítico em que deveremos voltar a repensar a natureza das complexas relações que se estabelecem entre a Educação e a Sociedade. Um aspecto óbvio é o de que a melhoria do sistema educativo é uma prioridade essencial para qual-

quer Governo e que se trata de uma questão de Política Económica e de uma questão de Política Social.

No que respeita a uma “Política Económica da Educação” deveremos deixar de pensar que a escolha se situa entre os extremos do “laissez-faire” e de uma intervenção forte na educação. Qualquer Governo sabe muito bem que o seu papel é o de melhorar as qualificações dos recursos humanos do seu País pois é a “Futura” Política de Educação que determinará a importância das próprias nações e que assegurará a sua afirmação como Estado-Nação num mundo cada vez mais competitivo e até, talvez, mais agressivo do que racionalmente competitivo, como o demonstra a nova “cultura de guerra empresarial” fomentada implacavelmente pelos Governos dos diferentes Países.

A grande dificuldade dos responsáveis pela política da educação residirá sempre em distinguir e coordenar as opções entre uma educação com “fins puramente económicos” e uma educação com “fins puramente culturais”.

No momento actual, para uma melhor clarificação do “princípio” organizador do “Futuro” da Política de Educação em Portugal, é preciso partir de premissas diferentes das que caracterizaram a fase da “idade do ouro do ensino” de meados deste século. Vivia-se, então, num ambiente de acelerado crescimento económico, de multiplicação das possibilidades de emprego acompanhado de uma ambição utópica de se igualar as oportunidades de acesso aos estudos.

Hoje trata-se de pensar a educação numa situação real de crise financeira e ideológica do Estado-Providência, num contexto de crise económica instalada ao não dar resposta às novas (ou velhas) situações de de-

semprego, de reconversão e de reestruturação produtiva, de precarização do emprego, de redução do poder de compra, de pobreza, de degradação habitacional, de falta de apoio às crianças e aos idosos, de abandono dos deficientes à sua sorte, de agravamento da toxicodependência, de degradação ambiental, de ausência de uma educação para a saúde, e muitos outros aspectos que alarmam a sociedade civil e que pressionam o Poder Central.

Como pensar a educação perante a falência do Estado-Providência e as injustiças agravadas do mercado? Estará a solução no aparecimento de uma Sociedade-Providência como, aliás, já se começa a verificar um pouco por todo o lado ao nível das iniciativas de Desenvolvimento Lo-

cal? Como pensar, por exemplo, a educação pré-escolar ao nível do Poder Local se a própria tutela deste nível de educação se encontra num estado de indefinição total? Qual a "visão" estratégica para o "Futuro" da Educação em Portugal?

Estou ciente de que, no momento actual, a Ministra da Educação já possui um conhecimento cabal e sistemático da totalidade do Sector da Educação do nosso País, o que lhe permitirá uma visão prospectiva quanto às suas futuras tomadas de decisão. Não obstante, ainda estamos por saber qual é o "novo homem de educação" que a Ministra da Educação reclama para a sociedade portuguesa no virar de século.

O reduzir-se quase à estaca zero o Projecto de Reforma do Ensino faz

recessar que a actual equipa de educação se empenhe numa gestão meramente orçamental (ou, ainda pior, contabilística), em vez de desenvolver uma actividade mais nobre, mais complexa e mais difícil de concepção de políticas alternativas de educação.

Finalmente, deixo no ar a seguinte preocupação: apresentará a actual Ministra da Educação uma clara capacidade estratégica para projectar a "arquitectónica" da educação sem incorrer no risco de perder pelo caminho os grandes "desígnios" nacionais fundadores e activamente mobilizadores do "Futuro" da Política de Educação para um Portugal ao nível de uma sociedade moderna de um ponto de vista da cultura de educação? ▸

CLUBE DE IMPRENSA, QUE FUTURO?

UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Fernanda da Conceição Monteiro de Campos

Nota explicativa

O presente trabalho, produto de uma experiência vivida ao longo de quatro anos como Coordenadora do Núcleo/Clube de Imprensa, na Escola Secundária de D. Duarte, foi elaborado para ser apresentado em Provas Públicas de promoção ao 8.º Escalão da Carreira Docente, em Junho de 1994, pretendendo, assim, dar cumprimento ao disposto no ponto n.º 3 do Artigo 36.º do ECD conjugado com o Decreto Regulamentar n.º 13/92 de 30 de Junho que determinam o processo de avaliação do pessoal docente.

Ao texto agora publicado não foram introduzidas quaisquer alterações relativamente ao da versão apresen-

tada nas referidas provas. Contudo, por se considerar importante dar a conhecer melhor o «Duarte de Bem» dos anos a que se refere este estudo, foi acrescentado o Anexo

Nota introdutória

O presente trabalho é constituído por dois capítulos essenciais:

— O primeiro relata toda a experiência, já vivida, durante quatro anos, como Professora Coordenadora do Núcleo/Clube de Imprensa, da Escola Secundária D. Duarte, em Coimbra. Embora com algumas imperfeições, mesmo assim, a referida acção foi gratificante e envolveu, activa e alegremente, todos os ele-

mentos que nela participaram. Chamámo-lhe: *Uma experiência vivida*.

— O segundo capítulo está virado para o futuro, joga com o desconhecido, por isso, cheio de questões, talvez, sem resposta, ainda. É a tentativa de integrar um clube de imprensa nas chamadas Actividades de Complemento Curricular, segundo o espírito da Nova Reforma do Sistema Educativo. Démos-lhe o título: *Clube de Imprensa, que futuro?*

Uma experiência vivida

E a ideia surgiu e ficou!

Uma tarde de Julho de 1988, antes de uma rotineira reunião de grupo para escolha dos níveis a leccionar no ano lectivo que se aproximava, a colega indigitada, nesse ano, para futura Coordenadora do Núcleo de Imprensa (Projecto Escola Cultural), convidou-me para dividir com ela a tarefa. Confesso que fui apanhada de surpresa mas, não fiquei indiferente, entusiasmei-me mesmo! É que o facto de fugir um pouco à rotina das aulas, poder ajudar a construir na Escola algo de novo, que se me afigurava tão interessante e importante, aliciou-me! Fazer sair a Escola da escola, contactar com os outros, informar, esclarecer, revelar trabalhos de toda uma comunidade escolar, organizar, planificar, realizar um trabalho de grupo, debater ideias, pesquisar, ilustrar, paginar, ter de estar a par de tudo o que se passava na Escola, em Coimbra, em Portugal, no Mundo..., publicar, contactar mais de perto, e de outra forma, com um grupo de jovens, conhecê-los melhor, poder partilhar com eles algumas dúvidas, receios, mas também muitas alegrias, era demasiado importante para mim!... Por tudo isto, disse SIM à colega Júlia e tive, então, a possibilidade de viver uma experiência

que marcou, com os melhores momentos e, por vezes, também difíceis, a minha carreira que já vai sendo bem longa!...

Setembro chegou e, com ele, as aulas que recomeçavam e a publicidade que se fez aos Núcleos! Era preciso que os alunos se inscrevessem voluntariamente, precisávamos, portanto, de os informar, de os aliciar...



A inscrição voluntária no Núcleo tinha as suas vantagens mas, também, muitas desvantagens. O Núcleo funcionava às quartas-feiras, das 16 h e 30 às 18 h e 30, visto haver aulas até essa hora. Inscreveram-se, inicialmente, dezoito alunos. Chegaram, até ao fim do ano lectivo, os mais interessados porque, os outros, esses foram desaparecendo, conforme o tempo ia aquecendo e o Sol sorria... o regime de voluntariado, assim o permitia!... De qualquer modo, os que ficaram eram os «bons», entusiasmados com o que faziam, sem serem pressionados por um regime de faltas e, além disso, para compensar as deserções, outros foram vindo até nós...

O trabalho começou; havia, pois, que planificar, definir objectivos e distribuir tarefas. Nos primeiros contactos, procurámos fazer uma planificação a curto prazo e, até, a longo prazo: iríamos dar sequência ao trabalho realizado pelos colegas que nos precederam; teríamos a nossa

Redacção, na sala 13, sala normal de aulas, com todos os inconvenientes que daí advinham, onde possuíamos um armário com todo o nosso parco material; «fabricaríamos» o nosso jornal, quinzenalmente, não um jornal de parede, mas um «Obelisco de Patamar» — «jornal de folhas rígidas, altas, erectas, que obrigava os fúgdios leitores à perpendicularidade da leitura» — DB/1989. O «Obelisco de Patamar» era um jornal de madeira, devidamente paginado e numerado, com o título «Duarte de Bem», que era o mesmo do jornal impresso saído no ano anterior. Este título é «um jogo de palavras entre o nome da nossa Escola D. Duarte e o livro escrito pelo nosso patrono — o Rei D. Duarte e «Aite de Bem Cavalgar Toda a Sela» — DB n.º 3/92.

«Duarte de Bem» começou a ser publicado em 1987/88 — «Inicia-se hoje a publicação da Revista, Jornal, Pasquim ou «O quer que seja da escola» — DB n.º 1/Ano 0/1987/88.

Mas, voltando ao «Obelisco de Patamar», como levámos a cabo a tarefa a que nos propusemos? O «Obelisco» lá estava, sem mácula, disposto a ser preenchido, à espera das tardes de quarta-feira... Então, na nossa Redacção, os textos iam sendo redigidos a marcador, em papel cenário e, posteriormente, colados ou agrafados, no paciente «Obelisco»; as fotos, recortadas da imprensa diária ou cedidas pelo Núcleo de Fotografia, lá estavam também; trabalhos realizados nas aulas de Português, Inglês, Geografia, ...; entrevistas e reportagens, preparadas e conduzidas pelos nossos melhores repórteres — ao Núcleo de Teatro sobre a sua saída à T.V., programa «Estude-o»; a Dudu, com os seus conselhos e críticas; as «últimas», tudo ia sendo rigorosamente e disciplinadamente colado... e, o «jornal», esse, podia ser lido e admirado, em

toda a sua magestade de monumento pré-histórico, durante quinze dias, o tempo necessário para preparar outro número.

Ao longo de todo o primeiro período, o «Obelisco de Patamar» cumpriu a sua tarefa; mas, o Núcleo não estava satisfeito — queria mais: um número impresso! Como? Escrito à mão, à máquina e passado, na Escola, em offset. Muito rudimentar, de fabrico caseiro, surgiu em Fevereiro: «...desta vez tivemos pena do leitor. E fugimos do pendor primitivista dessas primeiras, bárbaras produções» — DB n.º 5/Fev. 1989. Era, nesta altura, constituída por onze elementos a nossa equipa, poucos mas bons! Evidentemente que tivemos grandes colaboradores: Núcleo de Fotografia, Núcleo de Estágio de Matemática, Clube de Francês, Clube de Português, todo o Projecto Escola Cultural, sem esquecer alguns Professores. Aliás, sempre assim foi ao longo do ano, quer na colaboração em DB, quer na Exposição do material acumulado ao longo de tantos meses, na nossa Sala de Redacção, durante a Semana Cultural, que se realizou no final do ano.

E...um ano passou, felizmente, foram confirmadas as minhas expectativas: era, na verdade, aliciente o trabalho a que me tinha proposto, mas não totalmente isento de algumas dificuldades.

1989/80, mais um ano! O Núcleo acolhe novos elementos e prossegue o seu trabalho, na ânsia de melhorar sempre! Logo no início do ano, ficou decidido que iriam sair três números de jornais impressos (offset), um em cada período. Melhorou-se muito a apresentação e recorreu-se já às novas técnicas, ao computador.

O «Obelisco de Patamar», com grande mágoa nossa, deixou de se publicar, por ser muito incómodo de realizar, visto situar-se num dos pa-

tamareis mais movimentados da nossa Escola, distanciado da Sala de Redacção. E, foi assim que o DB, de madeira, foi substituído por um simples placard de parede que ocupava o fundo da Sala 13. Neste painel, passámos a divulgar as notícias mais importantes da semana — escolhidas por votação efectuada entre todos os elementos do Núcleo — recortadas da imprensa nacional.



No que diz respeito aos jornais impressos, daremos relevo especial a algumas experiências interessantes realizadas, na impossibilidade manifesta de abordar todas: — a entrevista ao Senhor José Joaquim, de 89 anos, o fotógrafo autor da Exposição Relíquias Coimbrãs que se efectuou na Escola. A Rosa Catarina preparou e conduziu a entrevista na qual o Sr. José fala do seu trabalho — «a que mais me realizou foi a que tirei à entrada da Igreja de Santa Cruz, quando esta tinha o seu portal camuflado com sacos de areia, por altura da Segunda Guerra Mundial» — DB n.º 1 Dez. 1989; — a divulgação do Regulamento do Prémio Literário D. Duarte, neste ano, dedicado a Miguel Torga. Para informar os possíveis candidatos ao Prémio, «Duarte de Bem» publicou o Dossier Torga, trabalho de grupo efectuado com recortes de textos e fotografias do «Jornal das Letras», de 6 de Junho de 1989 — DB n.º 2 de Fev. de 1990; — «Duarte de Bem» em bus-

ca do acontecimento... O Núcleo saiu à rua, apetrechado com o seu material, entrevistou e fez reportagem na Praça Velha... E era vê-los, de gravador ou de canetas afiadas, a questionar o vendedor das pipocas, a senhora que ensinava o bebé a saciar a fome das pombas... — DB n.º 2/ Fev. 1990; — O Núcleo de Imprensa também saiu para o cinema... fomos ver «O Clube dos Poetas Mortos» — «Sonho de uma tarde de Inverno». «Duarte de Bem» precisava de matéria — prima e distribuiu bilhetes para todo o Núcleo. Espectacular! Fomos, vimos, voltámos para ver de novo. Alguns de nós emocionaram-se até às lágrimas. O efeito desejado foi imediato. À saída, falávamos. Efeverscíamos. Polemizávamos. Depois, registámos tudo no «Sony» de serviço, na Sala 13. Pois... Chamámo-nos-lhe «Um debate inacabado» — DB n.º 3/Jun. 1990; — Um grupo de três alunos foi até à Câmara Municipal, no intuito de entrevistar o Senhor Presidente... — «Elas ainda vão longe. Estão por cá desde a fundação e têm só 14 anos. Foi delas a ideia de ir à Câmara Municipal ouvir as respostas do Engenheiro Manuel Machado às questões que tinham preparado. Quem são? A Fátima e a Catarina, claro do 9.º ano. Depois, o Manuel João foi com elas e o texto que se segue resulta do trabalho que só eles três realizaram» — DB n.º 3/Jul. 1990; — No final do ano, mais uma vez, fizemos uma mostra de todo o trabalho realizado ao longo do ano lectivo, durante a Semana Cultural. A nossa Redacção esteve aberta ao público e, desta vez, com a novidade das T-shirts com a nossa mascote, a Dudu — da autoria da Professora Coordenadora do Núcleo — estampada, trabalho efectuado com a colaboração do Núcleo de Artes Gráficas.

O novo ano de 1990 surgiu e, com ele, vieram também grandes modificações, no que diz respeito ao Projecto Escola Cultural, depois do texto emanado pelo Instituto de Inovação Cultural — «As condições gerais de funcionamento das Actividades de Complemento Curricular para 1990/91 regem-se pelo seguinte:

a) Crédito global de 25 horas semanais, para escolas do 2.º e 3.º ciclos dos Ensino Básico e Secundário. (Nota: tínhamos tido 60 horas semanais). [...]

1.1. Considerando que as A.C.C. não são actividades curriculares, elas desenvolvem-se fora do tempo lectivo dos alunos e são de frequência facultativa. (Nota: o que dificulta o recrutamento e a participação assídua dos alunos.) [...]

5.2.3. Formas de organização — a unidade das A.C.C. é o Clube, constituído por alunos que livremente nele se inscrevam. [...]

Assim, nos anos lectivos de 1990/91 e 1991/92, o, agora, Clube de Imprensa passou a funcionar apenas com uma Professora Coordenadora e com menos alunos que, por vezes, só apareciam quando lhes apetecia... — «Depois de filtrados, depois de espremidos, depois de reduzidos, depois de desnucleados e, ainda, depois dos:» — Hoje, não vou!», «— Ah, não posso ir, tenho ponto de...», «— Oh, não, há uma R.G.A., é muito importante!», «— Não, é que há uma sessão...», «— Não pode ser, quarta-feira, vai haver uma reunião para a A.E.!\», depois de, depois de...de... —DB n.º 1/90 —, quase que nos transferimos para a Sala do Projecto Minerva, para tentar informatizar todo o jornal, apenas nos restava um armário, ainda, na Sala 13, a nossa «velha Redacção»!

De degrau em degrau, procurámos ir fazendo sempre melhor: o computador substituiu, na totalidade, a má-



quina de escrever; a fotocópia substituiu o offset; as capas brancas deram lugar às capas coloridas — DB n.º 2 Março/91; a encadernação substituiu os agramos — DB n.º 3 Junho/91 — e, finalmente, a capa com fotocópia a cores! — DB n.º 1 Dez./92. Como foi tudo isto possível? Com muita alegria, muito boa vontade e espírito de iniciativa. Foram a publicidade, as quermesses... e o espírito criativo dos alunos do nosso Clube, poucos mas bons! Para conseguir tudo isto foi preciso muita união, muita amizade! Vamos contar como foi.

Trabalhámos sempre em conjunto, planificámos, pesquisámos, debatemos ideias, tomámos decisões, especialmente no início de cada período. O DB, como realizá-lo? Qual o tema? Planificação? Que colaboradores? Com que material? Periodicidade? Quem vai? Quem faz? Quem contactar? Quem contacta? Quando? Onde? A que horas?... As respostas a estas questões foram sempre dadas em grupo e as tarefas distribuídas.

No ano lectivo de 1990/91, foi muito difícil a passagem dos textos nos computadores do Projecto Minerva, por quanto os horários dos alunos que sabiam servir-se dos computadores — e eram só dois —

e o da Professora Coordenadora e, também, o da Sala do Projecto Minerva eram, praticamente, impossíveis de conciliar. Contudo, com a boa vontade manifestada pelos colegas do Projecto Minerva e, em especial, do seu Professor Coordenador, as dificuldades foram contornadas e foi, deste modo, possível publicar os três números de DB programados.

Em 1991/92, todos estes obstáculos foram bem superados visto que, à quarta-feira, das 8 h e 30 m às 10 h e 30 m, a maioria dos alunos do Clube de Imprensa e a Professora Coordenadora tinham horários que lhes proporcionavam o trabalho em conjunto, na Sala do Projecto Minerva, durante essas duas horas, também ela livre. Deste modo, no primeiro período, todos os alunos do Clube aprenderam técnicas informáticas, em especial, o processamento de texto — WORKS e FIRST PUBLISHER —, quer com a ajuda da Professora Coordenadora do Clube de Imprensa, quer com a colaboração dos Professores do Projecto Minerva, com destaque especial, mais uma vez, para o seu Professor Coordenador. Esta foi uma tarefa muito grata aos alunos e que todos, sem excepção, realizaram com prazer e muita alegria — os jovens estão, na realidade, muito atraídos pelas novas tecnologias — eles não faltavam às «aulas de computador»! — «As aulas de computador são muito divertidas» — DB n.º 2 Março/92. Por vezes, geravam-se pequenas discussões pela posse de um texto para passar... havia necessidade de dividir o excerto em partes, para que todos tivessem o seu trabalho e ficassem contentes.

Um trabalho que também se realizou, nestes dois anos, e que, de qualquer forma, deu sequência à ideia do

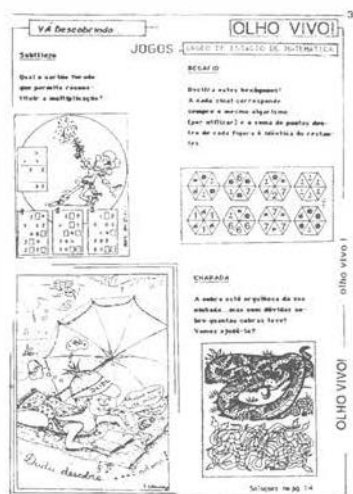
«Obelisco de Patamar» e do «Placard», foi a pesquisa na Imprensa diária nacional sobre um determinado acontecimento seleccionado, por votação, por todo o grupo. Estão nesta linha, as páginas dedicadas à Educação, com relevo especial para a P.G.A. — DB n.º 2 Março/92 — e o caso do Lusitânia Expresso — DB n.º 3 Maio/92. Dois ou três alunos fizeram o trabalho de pesquisa e a recolha do material respeitante ao tema escolhido para tratar, depois, foi a selecção, a composição e a montagem (efectuada pela Professora Coordenadora, em sua casa, durante um fim de semana, em mesa apropriada e apetrechada com um vidro e iluminação adequada) e tarefas efectuadas em horas e locais marcados oportunamente, visto não ser de todo fácil conciliar horários dos alunos, da professora e de sala disponível.

Determinadas partes do «Duarte de Bem» eram Secções fixas, isto é, em todos, ou quase todos, os jornais publicados, elas estavam presentes. estão neste caso: a imprescindível «Nota de Abertura»; os passatempos — «Olho vivo!» e «Palavras Cruzadas» e uma página de notícias breves — «Novas e...Boas!». A escolha destas actividades foi devida ao conhecimento dos interesses da audiência a que se destinava o «Duarte de Bem» e à necessidade de dar a conhecer os mais importantes acontecimentos que passavam na Escola, em curtas linhas.

A «Nota de Abertura», a voz do nosso jornal, era redigida por qualquer elemento do Clube que, eventualmente, se oferecesse para tal ou, então, pela pessoa escolhida, por votação, por todo o Clube. Esta secção ocupou sempre o lugar mais nobre do jornal — a página 3 — logo depois do Sumário. Era redigida em estilo vivo, claro, conciso e mui-

to directo, procurava informar os leitores sobre os factos que motivavam aquele número de DB, e revelava o tema e o conteúdo do jornal, sem evasivas, de modo a esclarecer o leitor, sem qualquer ambiguidade, sobre aquilo que iria ler.

O «Olho Vivo!» foi a secção de que os Estagiários de Matemática foram, a partir de certa altura, os responsáveis — desde a publicação do número «Especial Estágio» — DB n.º 2 Março/92. «Olho vivo!» consistia essencialmente de jogos matemáticos, tão do agrado dos jovens, e, quiça, numa tentativa de os levar a olharem para aquela disciplina de modo diferente. Nesta página, era publicada também, quase sempre, uma B.D., muitas vezes a nossa irrequieta Dudu.



As «Palavras Cruzadas», também elas, de acordo com o tema do jornal, foram sempre da autoria de uma colega do 9.º grupo, Maria João Anjo, que procurava, logo no início de cada período, informar-se sobre o tema do jornal em preparação e alegremente as elaborava.

«Novas e ...Boas!» era a página destinada a difundir as breves notícias, por acaso, sempre boas! Como eram recolhidas estas novas? Junto

de toda a comunidade escolar mas, em especial, junto do Conselho Directivo, dos Delegados de Grupo, da Associação de Pais e Encarregados de Educação, da Associação de Estudantes ou, então muito simplesmente: quem viesse até nós com uma pequena mas importante, informação era sempre bem vindo... depois, era o computador, a paginação e a ilustração.

A ENTREVISTA, como nos dois anos lectivos anteriores, continuou a ocupar um lugar muito importante no nosso jornal. O DB, n.º 1 de Dezembro de 1990, divulgou uma entrevista ao Professor-Coordenador do Núcleo de Teatro — «Em Fez, fez-se Teatro!» — a propósito da saída a Marrocos. Esta entrevista foi acompanhada de fotos e de uma notícia divulgada pelo jornal «La Gazette des Jeux», sobre a referida viagem e a participação do Núcleo de Teatro, nos IV Jogos Mundiais da Paz, naquele país do Norte de África. Todo este material nos foi gentilmente cedido pelo Professor entrevistado pela Paula e pela Carla.

O DB, N.º 1 de Dezembro de 1991, divulgou, finalmente, uma longa entrevista à Presidente do Conselho Directivo — «Após uma e outra tentativas fracassadas, DB conseguiu, finalmente, entrevistar a Presidente do Conselho Directivo da nossa Escola, Dra Maria de Lurdes Simões».

No DB n.º 2 de Março de 1991, o «Especial Estágio», e, como não poderia deixar de ser, foi entrevistada uma professora-estagiária que, por acaso, foi também aluna da Escola.

A REPORTAGEM também ocupou, prioritariamente, algumas páginas de «Duarte de Bem».

O DB, n.º 1 de Dezembro de 1991, reportou um acontecimento desportivo importante, realizado na nossa região: «BOCCIA World Cup — Coimbra 91!» — «Organizada pelo

Núcleo Regional da Zona Centro da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), decorreu em Coimbra e em Anadia, entre 15 e 20 de Outubro, a Taça do Mundo de BOCCIA, reunindo concorrentes de 12 países».

Esta reportagem, que nos foi entregue por um grupo de alunos da disciplina de Jornalismo, sob a orientação do seu Professor, chegou às nossas mãos já devidamente passada, paginada e montada — pronta a ser publicada!

Um outro trabalho do género foi realizado pelo 11.º O (turma de Desporto) que nos relatou a sua viagem de estudo à Serra da Estrela — «O principal objectivo da referida viagem era a iniciação à prática do Esqui, o que não foi possível visto o tempo não ter apresentado as mínimas condições para a realização deste desporto» — DB n.º 2 Março de 1992.

Uma outra reportagem publicada no jornal cujo tema — Os Descobrimientos — DB, n.º 3 de Maio de 1992, revelou as grandes capacidades de criatividade e de pesquisa do aluno que a redigiu. Este estudante situou-se no século XV e imaginou-se, como Fernão Lopes, um repórter da época. O texto tem o sugestivo título: — «Manolo Fraga, repórter — mor do Reino, a caminho da Índia» e, a determinada altura, diz: — «...Aportámos ao largo da cidade, tendo Vasco da Gama mandado um homem a terra para falar e dizer ao que vinhamos, ao governador e suas gentes; e, quando souberam que eramos Portugueses, cuspiram no chão, mas, ao fim de um longo interrogatório, fomos recebidos. Esta cidade tem muitas riquezas: rubis, esmeraldas, diamantes, ouro; os seus homens, uns mouros com barbas compridas, outros com a cabeça rapada e, outros, de longos bigodes; enfim, gente de toda a espécie...»

Outras reportagens foram reveladas aos nossos leitores, mas, como já temos dito, apenas referimos estas a título exemplificativo, na impossibilidade de enumerar todas.

Ao longo destes dois anos, «Duarte de Bem» realizou duas SONDAGENS: a primeira, no número «Especial Estágio» — DB n.º 2 Março/1991 — «Com a intenção de saber o que pensam os alunos dos professores — estagiários, DB propôs-se fazer uma sondagem na nossa Escola. A selecção dos 40 estudantes inquiridos foi efectuada, ao acaso, e procurou abranger alunos de diversas turmas, desde o 7.º ano Unificado até ao 12.º ano».

Foi elaborado um Questionário que, depois de policopiado, foi entregue ao Professor Director de Turma de uma das turmas de cada ano (Dez exemplares por turma); depois de devolvidos ao Clube os Questionários, devidamente preenchidos, três elementos trataram os resultados; o Professor Coordenador do Projecto Minerva elaborou um gráfico de barras, visualizando esses resultados e, finalmente, a Carla Roque redigiu um texto, interpretando-os.

A segunda sondagem realizou-se no DB n.º 2/Março de 1992 — «Pela primeira vez, no nosso último número, fizemos publicidade. Precisamos de fundos para custear as despesas de um jornal melhor impresso, mais colorido, enfim, um DB mais atraente e de melhor qualidade. Como não temos, pasme-se, qualquer espécie de apoio ou subsídio, lembrámo-nos dela, dessa que é amada por uns e desprezada por outros. Gostaríamos, contudo, de saber o que pensam os nossos leitores da publicidade. Por isso, efectuámos a sondagem que, agora, divulgamos».

O processo utilizado para esta sondagem teve as seguintes etapas: elaboração do questionário, distribuição

do inquérito policopiado por alunos de níveis etários diferentes, tratamento de resultados e, finalmente, a divulgação da opinião do Clube, face aos resultados — «A Nossa Opinião».

Mas, para além de todo um trabalho de grupo, o Clube de Imprensa, não poderemos esquecer os colaboradores que tivemos, quer ainda a nível colectivo, quer a título individual. No primeiro caso, publicámos trabalhos de Núcleos de Estágio, Grupos de Disciplinas, Clubes, Gabinete do Ensino Especial, Gabinete de Psicologia, Associação de Pais e de Encarregados de Educação e de Turmas. O DB n.º 2 de Março de 1991, como já referimos, foi um número especialmente dedicado aos estágios e, nele, colaboraram a maior parte dos Núcleos de Estágio. Contudo, também noutros números de DB se notou a presença dos Grupos de Estágio; a título de exemplo, mencionaremos alguns dos títulos saídos: «Alunos da D. Duarte não querem meter água» (Clube Salteadores da Natureza Perdida e Grupo de Estágio de Biologia); «A Escola face aos novos desafios» (Núcleo de Estágio de História); «A Teoria da Aprendizagem: aprendizagem significativa segundo Ausubel» (Núcleo de Estágio de Filosofia) e «A Máscara» (Núcleo de Estágio de Psicologia). Estes trabalhos saíram no DB n.º 2 de Março de 1992.

O grupo de Trabalhos Oficiais colaborou também, tenhamos, como exemplo, o trabalho publicado no número de Natal de 1991 — «Prazer de fazer, prazer de oferecer».

São, ainda, de realçar os trabalhos dos Grupos de Informática da Escola — Projecto Minerva e I.V.A. O DB n.º 3 Junho de 1991, por exemplo, publicou: «Na construção do futuro, uma palavra para a Informática».

Muitos trabalhos, efectuados nas aulas, nos foram cedidos para divul-

gar. Na impossibilidade de citar todos, passaremos a salientar alguns: «Trovadores do 10.º S» reflecte a poesia medieval vista pelos alunos do 10.º S — DB n.º 2 Março/1992; as turmas do 11.º C e D, no Dia de Luto Nacional, pela intenção das vítimas do Cemitério de Santa Cruz, em Timor, na aula de Português, disseram, respectivamente: — «Timor: ontem, hoje e...ainanã?» e «Timor, nós não te esquecemos!» — DB n.º 1 Dezembro de 1991; também os mais pequenos, dos 7.º A e B, quiseram colaborar...ei-los a imaginar... — «Se eu fosse um ovo da Páscoa...» — DB n.º 2 Março de 1992.

Mas, não foi só nas aulas de Português que se produziram textos para o jornal da Escola; outras disciplinas ocuparam páginas do DB; vejamos, por exemplo, a participação do 9.º A que procurou relacionar a Matemática com os Descobrimentos (tema do jornal n.º 3 Maio/92) — «Chegou a Primavera e com ela a necessidade de aprender Trigonometria. Foi um dos ramos da Matemática mais desenvolvido durante os Descobrimentos: medir latitudes e longitudes e com elas organizar rotas de navios. Desviando a rota da sala de aula para o pátio medimos, com um teodolito a sério e alguns feitos por nós, a altura da nossa Escola e de uma das árvores. O objectivo era: «Penso, logo meço.»

Também um grupo de alunos do 8.º A apresentou um trabalho, sob a orientação do Professor de Trabalhos Oficiais, no DB n.º 3 Maio de 1992 — «Descubra como executar uma extensão».

A título individual, diversos alunos e professores colaboram connosco, facultando-nos os seus textos. A Susana Morais, do 11.º I, redigiu um texto em que fez a apreciação de uma exposição, realizada na Escola, em homenagem a Mário de Sá Car-

neiro — «Espelhos...» — DB n.º 3 Junho/91 — «Visitei a exposição e retive os espelhos na minha memória e despertei a minha reflexão. Os espelhos foram o ponto de partida para compreender Mário de Sá Carneiro: a sua dispersão, a sua contínua e vã busca de si mesmo, o seu encontro com o nada, a sua opção filosófica do nada no encontro com a morte»; o João Perpétuo, do I.I.º C, imaginou e criou uma página do «Diário de bordo da Nau S. Vicente» — DB n.º 3 Maio de 1992; o Professor Pedro Custódio entregou-nos, para publicação, o seu trabalho «D. Duarte de Bem!» — DB n.º 3 Junho de 1991;

E o Professor José Manuel de Melo falou-nos das «Viagens na Literatura» e do Autor de «Só», no texto publicado com o título: «Na rota de António Nobre» — «Respondendo a um apelo que me foi feito pelo Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Coimbra, elaborei um roteiro sobre António Nobre, com o qual aquela entidade iniciou um programa cultural intitulado — «Passeios na Literatura» — DB n.º 3 Maio de 1992.

Tarefa interessante e que, por vezes, atingiu as raíais do caricato, provocando grande hilariedade entre os elementos que a realizavam, foi a da ENCADERNAÇÃO dos números saídos em 1991/92.

Rudimentaríssima! Depois dos agramos, decidimos que o «Duarte de Bem» n.º 3, Junho de 1991, que tinha como tema «D. Duarte, uma ponte para o futuro», teria de sair encadernado! E lá fomos à encadernação e... iamós ficando, como costuma dizer-se «depenados»!... Não, não podia voltar a ser assim, porque dinheiro... não havia!... teríamos de encontrar um outro processo para solucionar o problema que, agora, se nos colocava. E, foi por isso que apareceu aquela pro-

digiosa colinha verde, admirada e invejada por muitos, que produziu a maravilha!

E, deste modo, ao longo do ano lectivo de 1991/92, quatro pessoas foram os «actores» involuntários de três surpreendentes «espectáculos» heróico-cómicos, quando procuravam, a todo o custo, que as folhas dos montinhos de dez jornais, previamente ordenados por todos os elementos do Clube, não deslizassem, que ficassem, isso mesmo, alinhadinhas sob o peso de quaisquer barras de ferro, utensílios variadíssimos de Trabalhos Oficiais, troncos de madeira, tudo o que fosse pesado... pois, se prensa não existia na Escola, havia que inventá-la!...

Depois, era a trincha, um frasco de plástico com a tal cola verdinha, a cor das nossas esperanças, e, no dia seguinte, era vê-los a separarem, um a um, os «Duarte de Bem» — «fresquinhos e tão lindos!» que, finalmente, iam sair! E, era admirá-los, então, nas mãos orgulhosas daqueles que os produziram e, agora, procuravam «impingi-los»... Por vezes, e lamentavelmente, não sem uma observação incorrecta, por parte de quem deveria incentivar, divulgar e acarinhar um trabalho tão amorosamente produzido e festejado por todos nós, Clube de Imprensa, com tanta alegria!

Mas, apesar destas «nódoas negras», o corpo manteve-se escoreito, vivo e feliz porque os objectivos, previamente definidos, se tinham, apesar de tudo, cumprido:

- publicar, pelo menos, três «Duarte de Bem»;
- informar sobre o que de mais importante se passava na Escola, na Cidade, no País e no Mundo;
- divulgar trabalhos de TODA a comunidade escolar;
- incentivar o Clube a realizar um trabalho organizado de boa qualidade;

- estimular a leitura da imprensa diária;
- aperfeiçoar a escrita;
- desenvolver o gosto estético e a capacidade de criatividade;
- estabelecer boas relações com toda a Escola;
- saber trabalhar em grupo;
- conviver e estabelecer relações de amizade.

Para que os objectivos referidos fossem atingidos, nunca nos faltou o apoio de «alguns e bons» de «Intramuro», como o de todos aqueles que, ao longo do nosso trabalho, tivemos a oportunidade de mencionar, sem esquecer o Conselho Directivo, que sempre nos incentivou, já que pouco mais poderia fazer. Dos outros, daqueles que nos poderiam ajudar e não souberam, não puderam ou não quiseram... desses, «não reza a história» e... quem sabe? Será para a próxima!

Mas, como que o coroar de todas as nossas esperanças e esforços, de «Extra-muros», veio-nos o Prémio de 100 contos, atribuído pelo Ministério da Educação no Concurso Nacional de Jornais Escolares, patrocinado pelos jornais PÚBLICO e CORREIO PEDAGÓGICO. Sentimo-nos, de certa forma, compensados e orgulhosos de todo o nosso trabalho e dedicação. Já tinha valido a pena!

MAS... e há sempre um MAS, tudo poderia ter sido muito melhor!... Efectivamente todos os objectivos foram concretizados e, realmente, como já se disse, valeu a pena tanto empenho, dedicação e alegria. Contudo, algumas interrogações pairam no ar, e, quem sabe, se elas tivessem uma resposta activa e positiva, todo o nosso trabalho não teria sido muito mais facilitado e positivo? Bastava que as entidades competentes e interessadas procurassem reflectir um pouco connosco, que

vivemos esta experiência durante quatro anos, e tentassem resolver alguns problemas que se nos depararam e que, aqui e ali, fomos procurando desvendar, ao longo do presente Trabalho/Relatório, para que tanta coisa, que ainda não está bem e, podemos dizer, «emperra o sistema», fosse modificada.

Clube de imprensa, que futuro?

«O Sistema Educativo responde às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão do trabalho»; «A Educação promove o espírito do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e a livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» — Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2.º — Princípios Gerais, números 4 e 5, respectivamente.

Por toda a experiência que tivemos e que relatámos no capítulo anterior do presente trabalho, acreditamos que um clube de imprensa poderá e deverá realizar todos os objectivos enunciados nos Princípios mencionados.

Pensamos que, como dissemos, eles se concretizaram efectivamente no trabalho que realizámos ao longo de quatro anos, apesar de algumas dificuldades que oportunamente apontámos.

Mas, como poderá um CLUBE DE IMPRENSA, ao nível das Actividades de Complemento Curricular,

«de carácter facultativo e de natureza iminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos», responder cabalmente aos Princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo citados?

Qual o envolvimento do aluno num grupo de trabalho desta natureza?

Quais as motivações para as solicitações propostas pela nova sociedade que se lhes depara?

Como poderá servir-se, por exemplo, das novas tecnologias?

Quais os objectivos a desenvolver, no que diz respeito à aprendizagem e à ocupação dos tempos livres?

Um clube de imprensa deverá desenvolver capacidades para o trabalho e proporcionar bases sólidas de formação geral e específica de modo a criar nos educandos capacidade de integração social e de ocupação de um lugar na vida activa, capaz de realizar os seus projectos pessoais e de contribuir para o progresso da sociedade em que está inserido, visto que «o fim da Reforma Educativa é o desenvolvimento pessoal e social do aluno» (Pedro d'Orey).

Quem deverá fazer parte do clube de imprensa?

Como se fará a selecção dos elementos que o constituem?

O grupo será constituído por alunos e professores interessados que se manifestem disponíveis e abertos a um trabalho de grupo organizado e de boa qualidade, a ocuparem os seus tempos livres, valorizando-se pessoalmente e contribuindo, também, para o engrandecimento da comunidade e da sociedade a que pertencem.

O clube de imprensa elaborará um Projecto de Actividades (a integrar no Plano de Actividades, concretização do Projecto Educativo) com a participação de todos os seus membros que, em debate prévio, estabelecerão as linhas de orientação do

trabalho a realizar. Esse projecto deverá ser aprovado e valorizado pelo Conselho Pedagógico que dará a conhecer o Responsável pelo Projecto, a natureza, os objectivos, a forma de organização, as actividades, o número de participantes, os recursos humanos e materiais disponíveis e as formas e momentos de avaliação, visto que a ele compete: «Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola» (Autonomia das escolas).

Ao clube de imprensa compete também a elaboração do seu *Regulamento Interno*.

Que OBJECTIVOS deve prosseguir, e ACÇÕES correspondentes deve realizar, um clube de imprensa, ao nível das Actividades de Complemento Curricular, propostas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, contribuindo para uma relação mais próxima entre a actualidade e a escola?

1. Produzir um jornal escolar

Um jornal é, segundo Manuel Pinto, um recurso importante para fomentar o gosto pela leitura, desenvolver o espírito crítico, estilos e hábitos de reflexão e criatividade, o respeito pela diversidade de opiniões e de perspectivas, a participação na resolução de problemas próprios e do meio em que vive, suscitar o interesse pela actualidade e ser também um auxiliar pedagógico-didáctico ao serviço de várias áreas disciplinares.

Que tipo de jornal pode cumprir os objectivos preconizados?

- um jornal fotocopiado, com páginas em formato A4 (nos moldes do «Duarte de Bem») ou impresso que deverá ser a voz de toda a comunidade escolar ou, ainda, um

jornal/síntese de outros jornais que vão surgindo na escola (de turma, de disciplina...).

- um jornal de parede ou de patamar, como o «Placard» ou o «Obelisco de patamar», estrategicamente expostos, de modo a serem lidos pelo maior número de pessoas, com um título, colocados num expositor forrado a papel cenário e actualizados periodicamente.
- a imprensa local pode vir à escola — o clube de imprensa poderá responsabilizar-se por um espaço cedido por um jornal local.

2. Incentivar a leitura da imprensa periódica

- Fazendo a assinatura de vários títulos, que melhor expressem o pluralismo e a diversidade de opiniões, ou pedindo a oferta, quer a professores quer a alunos, de periódicos que se destinam a ir para o lixo... e que serão afixados nos lugares da escola mais frequentados pelos estudantes (corredores, átrios, bar dos alunos, biblioteca...).
- Seleccionando e recortando, da imprensa periódica, notícias importantes e actualizadas, fomentando, deste modo, também o espírito de pesquisa, de curiosidade, de descoberta, e divulgá-las através do jornal escolar ou, então, agrupá-las por temas para, posteriormente, organizar dossiers que poderão servir como material de apoio disponível para diversas disciplinas, tomando, assim, o processo ensino-aprendizagem mais atractivo e mais virado para a actualidade. Os referidos dossiers tratariam diversos assuntos como, por exemplo: feitos científicos, acontecimentos históricos e políticos, fenómenos da natureza, questões ecológicas, economia, publicidade, evolução tecnológica, etc.

3. Desenvolver as competências linguísticas e literárias

- Apoiando uma aprendizagem mais viva da Língua Portuguesa.
- Identificando os diversos tipos de linguagem da imprensa, os diversos géneros jornalísticos, distinguindo a notícia do editorial, da reportagem ou da entrevista.
- Distinguindo as diferentes funções da linguagem, nos diversos géneros jornalísticos.
- Facilitando a descoberta da estrutura dos textos, por exemplo, através das partes de uma notícia (título, *lead* e corpo).
- Aperfeiçoando a escrita, através da redacção de notícias, crónicas, textos publicitários, legendas, títulos, reportagens e questionários para entrevistas.
- Analisando artigos de imprensa, fazendo a identificação dos artigos, a análise dos títulos e a análise global dos textos.
- Identificando e inventariando termos e expressões estrangeiros na comunicação social portuguesa. O material seleccionado poderá servir de apoio, no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras.
- Reflectindo a opinião pública sobre um tema de actualidade, por exemplo, através de inquéritos.

4. Levar a actualidade para a Biblioteca da Escola, tornando-a mais viva e aberta aos problemas do nosso tempo

- Criando na Biblioteca um «Cantinho de Leitura da Imprensa» destinado a pessoas interessadas em se manterem actualizadas, «jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional» (L.B.S.E.).

O «Cantinho de Leitura da Imprensa» seria gerido pelo Responsável ou Responsáveis da Biblioteca com a colaboração activa do Clube de Imprensa, visto este ser o órgão da Escola mais vocacionado para o efeito.

5. Estimular o recurso às novas tecnologias

- Usando o computador, aproveitando o facto inegável de os nossos jovens estarem profundamente motivados para as novas máquinas, que poderá ser um auxiliar na cópia de textos manuscritos ou fotocopiados e mesmo na sua criação.
- Armazenando no computador grandes quantidades de material que não perde actualidade e que, em qualquer momento, está disponível para ser publicado: jogos, passatempos, concursos, conselhos...
- Aceitando que o uso do computador se torna importante na fase da montagem, por simular um ambiente semi-profissional e procurar dar ao jornal um aspecto semelhante aos jornais da imprensa periódica. Um dos programas a utilizar deverá ser o FIRST PUBLISHER, pelas diversas possibilidades que facilita.

6. Promover a interacção com a comunidade envolvente, orientada para o enriquecimento cultural e cívico e para a inserção dos educandos na comunidade

- visitas de estudo a empresas jornalísticas ou a instalações de jornais locais;
- debates e colóquios que envolvam pessoas ligadas à imprensa, como jornalistas e clubes de imprensa de outras escolas;
- exposições de jornais escolares

que mostrem toda a actividade jornalística da escola;

- sessões sobre a utilização de determinados recursos tecnológicos como: o uso do computador, as técnicas da fotografia; da montagem; do grafismo; da titulação; da impressão, etc.
- As realizações mencionadas poderiam ter lugar durante uma Semana da Imprensa.

7. Desenvolver a sensibilidade estética, criando uma maquete do jornal

- Estando atento à paginação do jornal, seleccionando ilustrações, fotografias e logótipos, sem nunca esquecer a mancha das páginas, visto que nenhum efeito de paginação deverá prejudicar a legibilidade.
- Imprimindo ao jornal um aspecto atraente, cuidado e vivo, para que ele possa atrair a atenção dos possíveis leitores e provocar neles o desejo de compra.

8. Criar um núcleo documental de apoio a outras áreas disciplinares

- Organizando dossiers por assuntos, conforme referido em 2., que poderão servir de material de apoio a diversas disciplinas.
- Elaborando listas de termos e expressões estrangeiros, conforme já referido em 3., para apoio na aprendizagem de línguas estrangeiras.

9. Estabelecer relações de convívio e amizade com toda a escola, realizando actividades com a participação de outras pessoas que não fazem parte do clube

- Realizando quermesses para a angariação de fundos, visto que, por

vezes, a escola tem inúmeras dificuldades para suportar as despesas de um jornal escolar.

- Promovendo iniciativas próprias como, por exemplo, a celebração da Semana da Imprensa, simulações de agências noticiosas, telejornais, concursos, jogos, etc.

10. Estabelecer intercâmbio com outros clubes de imprensa, visando a troca de experiências, de material e de informações

Embora não seja neste momento ainda possível, por ser demasiado cedo, responder, de modo concreto e completo, a todas as questões que se nos foram colocando ao longo do presente capítulo do nosso trabalho, sobre qual será o futuro de um clube de imprensa, segundo o espírito da Nova Reforma do Ensino, as diversas sugestões apresentadas, talvez possam, de qualquer forma, contribuir para o que efectivamente desejamos: que o CLUBE DE IMPRENSA, ao nível das Actividades de Complemento Curricular, seja um dos mais importantes órgãos da escola, visto que deve intervir activamente, como procurámos demonstrar, na Área-Escola, no Meio e em todos os domínios da formação dos educandos, promovendo, assim, o seu desenvolvimento pessoal e social baseado na autonomia. ▀

Bibliografia

- Iniciação ao Jornalismo — de Victor Silva Lopes
Manual de Jornalismo — de Ricardo Cardet
O Jornalismo — de Philippe Gailard
Vamos falar de Jornalismo — de Silva Araújo
Curso Livre de Jornalismo — Esc. Sup. Tec. de Tomar
Comunicação Social e Jornalismo — de Adriano Duarte Rodrigues e outros

- O Mundo na mão — de Costa Carvalho
Pedagogia da Comunicação — de Raymond Ball, Coleção Saber
La Voz de la Escuela — Ed. La Voz de Galicia — Jun.89
O Jornal na Escola — recolha de textos de apoio do Projecto Mineira da U.C./1991
Le Journal et l'École — de Jacques Gonnet — 1978
A Imprensa na Escola, guia do professor — de Manuel Pinto
Pública, na Escola — números de 1990 a 1992
Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86
Autonomia das escolas — Dec. — Lei n.º 43/89
Organização das Actividades de Complemento Curricular — Despacho n.º 141/ME/90 e Anexo
Reforma Curricular — Guia — Texto Editora
Relação Pedagógica baseada na autonomia — Comunicação de Pedro d'Orey, no 2.º Seminário de Formação de Professores, em 1989.
Inovação e Projecto Educativo de Escola — Organização de Rui Canário
Autonomia das escolas — Dec. — Lei n.º 43/89 Organização.

Anexo

Divulgação

Olá, amigos e amigas consumidores! O vosso salvador chegou! Sim, sou eu o *Dicionário Prático da Poupança*, acessório indispensável de transportar consigo sempre que pense em gastar dinheiro. Não cometa o maior erro da sua vida! Compre-me! Consulte-me!

A fim de o deixar com um cheirinho da minha graça, ofereço-lhe a possibilidade de ler em seguida a minha primeira folha (não imagine a minha emoção ao dizer isto!). Se pretende conhecer o resto procure-me nas boas livrarias ou contacte a editora!

Dicionário Prático da Poupança

os termos mais comuns explicados em estilo enciclopédico

Ação-sub.fem., papel comprado na Bolsa de Valores, representa um investimento numa empresa que nada diz ao investidor e cujo futuro lhe é indiferente desde que represente um lucro para ele. O valor deste pequeno papel assemelha-se ao estado do tempo: está sujeito a variações.

Amealhar-v.i., ling.inf., do latim «amealharum» = colocar no mealheiro, acção praticada por crianças em tenra idade, sabiamente ensinadas por seus pais. Esta fase de obediência dura até à adolescência, altura em que se inicia nova fase. (ver Gastar)

Aplicação-sub.fem., investimento lucrativo. *Aplicação obsessiva* — estado resultante do ciclo vicioso motivado por aplicar em excesso.

Aplicado-adj., investido de forma bilucrativa, ou seja, lucrativa para aplicador e entidades responsáveis pelo local de aplicação.

Aplicador-sub.masc., aquele que aplica, pessoa inteligente com faro lucrativo.

Aplicar-v.t., investir tendo em vista multiplicar o dinheiro aplicado para a execução de nova aplicação. Quando praticado em demasia pode gerar no aplicador aplicação obsessiva.

Assaltante-sub., indivíduo que adquire bens de outrém, preferindo dinheiro, dando provas de não ser racista visto ficar com os bens de todas as pessoas, independentemente da sua raça, sexo, idade ou classe social.

Banco-sub.masc., templo sagrado com ar condicionado onde todo o devoto poupador deposita os seus rendimentos, até encontrar um bom investimento.

Bens-sub.masc., conjunto de todos os objectos possuídos por alguém, sendo a maioria deles as denominadas «inutilidades», abundantes na maioria das habitações modernas.

Bolsa-sub.fem., pequeno saco onde se pode guardar dinheiro, constitui um íman que atrai assaltantes. (Ver Porta-moedas) *Bolsa de Valores-sub.fem.*, local de compra e venda de acções onde se encontra uma multidão em estado de grande ansiedade, comunicando entre si uma linguagem semelhante à dos surdos-mudos.

Cartão de Crédito-sub. masc., rectângulo de plástico colorido que facilita o dispêndio de dinheiro sem se controlar o saldo da conta bancária.

Cheque-sub. masc., dinheiro materializado num rectângulo de papel que pode ter um aspecto pouco agradável, sob o ponto de vista estético: é que pode tornar-se careca com o tempo ou perder o fundo com o uso. Os racistas preferem sem dúvida, que lhes passem cheques em branco, cuja quantia seria ao seu crédito, de acordo com o valor que atribuem a eles mesmos.

Compra-sub.fem., aquilo que é comprado, produtos que reflectem a nossa sociedade, investimento que tem por fim o lucro (ex. a compra de uma blusa Benetton por 56.000\$00 é um investimento cujo lucro é o/a melhor amigo/a do/a comprador/a ficar verde de inveja por não ter uma igual).

Comprador-sub.masc., aquele que compra e é poupado de tal modo que comprar lhe traz sofrimento e, por isso, compra com dor (no caso dos perdulários ver Gastador).

Comprar-v., palavra de ordem do quotidiano moderno, fazer compras, despende muito dinheiro em troca de poucos artigos.

in «DB» n.º 1 de 1991

O Descontente Desconhecido

Miguel Torga... Um desconhecido conhecido. De facto, poucas pessoas,

têm acesso à sua obra, mas todas já dela ouviram falar; além do go-lo-gis-ta, dono de um pequeno consultório no Largo da Portagem e para onde costumam lançar os conhecidos «F-R-A-S».

«Grande verdade, sim senhor», diria o inventor dos lugares-comuns e das verdades também colectivas, o Monsieur de La Palice: isto já todos nós sabemos. O que nós são sabemos já, por exemplo, é que o negro do traje académico acarreta consigo a metáfora da Morte, que representa o oposto às crenças de Torga: ele teme-a. Como todo o escritor, ele anseia perdurar para além da sua vida, transcendendo-a para obter a permissão de inscrever o seu nome na lápide dos imortais, ao lado dos dois monstros que ele mais admira: Camões e Pessoa.

Seu nome é também composto de duas partes; são elas o «Miguel» e a «Torga». Como indivíduo marcadamente ibérico, que outro substantivo próprio deveria escolher para constituir a primeira parte senão «Miguel»? E, para quem não sabe, a torga é uma Planta que cresce nos montes transmontanos, assim como na zona espanhola que os rodeia.

Ah, a terra, Como bom português, um saudosista romântico, apreciador da boa matança e, como bom Trás-os-Montes-nascido, apreciador d'alheiras (de Mirandela, de preferência). Mas, embora apegado ao interior, o mar lança-lhe um lento apelo, vaga por vaga, maré por maré, tornando-se numa das suas mais fortes temáticas.

A sua obra baseia-se num critério, destrói-a com o monóxido de carbono provindo das fábricas alegres, cheias de operários esperançosos. Mas é sem esperança que ele afirma «Não creio em Deus, mas como gostaria de crer», construindo um antagonismo entre Deus e não-Deus,

inferno e não-inferno, pecado e não-pecado.

De qualquer das formas, o seu trabalho é imbuído de uma ironia que, sem ser subtil, não lere à primeira vista: é como o primeiro raio de sol da manhã, algo prenunciador de um ente mais forte e poderoso, um deus, um semi-deus, um Hércules, já que os seus livros, apesar de mais lançados numa completa independência em relação a correntes de estilo, personificam, por vezes, um espectro clássico, rotulado, na maioria dos casos, sob o nome de Orfeu.

Descontente com a sociedade, ele coloca-se fora dela, numa atitude ora timidamente contemplativa, ora agressivamente participativa; de facto, ele baseia-se numa miscelânea completa de objectivos e metas. E, acima de todas elas, o Supremo: aproximar-se daquele poeta com uma pala no olho e do outro, mais evoluído (temporalmente), de óculos e bigode, mas ambos possuidores do mesmo dom. Vamos dar mais uma hipótese à nossa Literatura de adquirir um (velho) novo nome; por que não ler Torga?

Manuel João Vaz — II.º D

Diários

(uma aluna na pele de uma professora). Extractos do diário de uma professora estagiária

19 de Setembro de 1986

Hoje, foi o meu primeiro dia de aulas como professora. Senti-me verdadeiramente excitada! Todo o meu pensamento se reduzia ao que fazer para causar boa impressão. Acredita, meu caro Diário, que eu nunca fui uma mulher vaidosa, mas a verdade é que estive uma hora a escolher e a experimentar a roupa ideal. Fui ver o meu horário: 2.ª feira — 10h 30m/

8.º A — 11h 30m/7.º L — 12h 30m/10.º I.

Quando cheguei à Escola, fui rapidamente à Sala dos Professores e dirigi-me à Sala de Aula, logo a seguir ao toque. Estava nas núvens! Quando os alunos do 8.º A me viram, reparei nos sorrisos maliciosos que ostentavam os seus lábios. «Cuidado com os 8.ºs anos! Esse miúdos estão todos na idade do armário!» — tinha-me prevenido a Dr.ª Felisberta da Fonseca, a minha orientadora de estágio.

Eles tinham um ar tão querido... adivinharam logo que eu era estagiária; uma menina loirinha e franzina quis mesmo saber se eu era casada, que idade tinha... São mesmo amorosos... Tentei aparentar muita dureza, para que eles não pensassem que eu os deixo fazer o que eles querem, será que fui capaz?

29 de Dezembro de 1986

Este foi o Natal em que recebi o maior número de cartões de Boas Festas. Todos os alunos me escreveram, acho que gastei todo o meu ordenado em cartões e selos. Foram mesmo amorosos, tenho imensas saudades deles! Aguardo ansiosamente o recomeço das aulas.

17 de Março de 1987

Hoje estavam todos insuportáveis! Tive que «pôr dois na rua», mas, mesmo assim, não consigo deixar de gostar deles. Porque é que ser professor custa tanto? Já estou «láta» de assistir às aulas da Dr.ª Felisberta. Aprendo bastante com ela mas sinto que aproveitava melhor aquele tempo em casa, a preparar as aulas e a consultar livros para o trabalho de estágio.

Não tenho forças para escrever nem mais uma linha. Estou arrasada...

14 de Junho de 1987

O último dia de aulas! Todas as turmas tiraram fotografias comigo e prometeram escrever-me. Esta página está húmida porque choro ainda, nunca pensei que esta separação fosse tão dura. Será que é possível viver sem os alunos?

Extractos do diário de um aluno do 8.º A

19 de Setembro de 1986

A apresentação com a professora de inglês foi a maior «moca». A «mulher» é uma «pedra». Fez-se de durona, mas era só fachada. Já estamos a planear várias partidas para a aula dela. Estive toda a aula a comer caramelos e ela nem «topou».

29 de Dezembro de 1986

Recebi a resposta da professora de Inglês, sim, de «Miss Kindness» (é que ela não topa nada e está sempre a desculpar-nos), ao postal de Boas Festas que lhe mandei há seis dias. Fiz isso só para dar «graxa» (pois, pois, porque um pouco de gaxa nunca fez mal a ninguém). Tenho, no entanto, que reconhecer uma coisa: ela é mesmo uma «tipa porrêta». Telefonei ontem ao Tó e soube que a prof. respondeu a todos os alunos. É uma querida! E é bem gira, aquela prof. Veste-se «bué» de bem...

17 de Março de 1987

Detesto a «Miss Kindness». Hoje mandou-me para a rua, a parva! Que estupidez! Logo eu que não estava a fazer nada! Foi tudo culpa do anormal do Pedro, estive toda a aula a provocar-me... Ai, que pó que eu tenho àquela prof.! Limitei-me a ganhar na aula e a «tipa» põe-me na rua. Esta escola põe-me doido! Ainda por cima, ela vai-me dar nega neste pe-

riodo. Esta prof. de Inglês nem sabe dar aulas. Só se engasga e não percebe patavina daquilo, para além de ter uma pronúncia horrível. Aquelas aulas são mesmo uma seca! Nunca mais chegam as férias!

14 de Junho de 1987

Finalmente... AAAAAAleluia! AAAAAleluia! Aleluia! Aleluia! Acabaram as aulas. Viva! As férias chegaram! Só tive pena da Prof. de Inglês que estava quase a chorar. Foi tão querida! Até me vai dar 3. Vou passar, graças a ela! Para ela: hip, hip, hurra!, hip, hip, hurra! É mesmo «fixe!», mas não deixa de ser bom vê-los todos (os profs.) pelas costas!... Não há nada melhor do que as férias...

Ana Margarida Macedo

Por favor não maquilhem a pedagogia! ou por favor não me quilhem a pedagogia!

Nunca a Pedagogia foi tão feliz. Nasceu em berço helénico há centenas de anos mas, apesar da propecta idade, chegou até nós remodelada e sempre juvenil. O devir do tempo não a envelheceu; em lugar de rugas ostenta uma rosada maciez epidérmica, fruto de sucessivos rejuvenescimentos, máscaras de argila escolar, «collagène» e um ou outro «lifting» atempado, que conferem à sua face a externa beleza e meninice de quem sorveu o elixir da juventude até à última gota.

Já foi Clássica, Moderna. Diferencial, Construtiva, e sei lá o que mais. Os seus múltiplos casamentos já lhe mudaram o apelido tanta vezes que, quando a queremos chamar, é melhor que seja pelo nome próprio, não vamos nós cometer a indelicadeza e o desrespeito de lhe adulterar o sobrenome.

E por aí anda ela, sorridente e pragmática, em perene namoro com alunos e professores. E nesses assuntos ela é exfimia conhecedora.

Quando ela irrompe, sonhadora, no acto de ensino, é deslumbrante!... É mais que uma técnica, é a Arte sublime de nos congregar todos em volta da fogueira do Saber!

O seu «habitat» natural é o espaço da Escola e da Fantasia. E é aí que ela gosta de se movimentar, em íntima simbiose com cada aula, sussurrando estratégias e motivações aos jovens professores, piscando o olho cúmplice aos mais experientes.

O seu único inimigo são alguns Teóricos. Apoderam-se dela como coisa sua. Imitam-na sem a mimetizarem. Escravizam-na, chamam-lhe nomes, maquilham-na, reviram-na, lambuzam-na de pedagogice, espicaçam-na, contorcem-na, trituram-na, desfibram-na, injectam-lhe «overdoses» de pedagogismo e abandonam-na depois, com um sorriso pedagogicamente déspota e vitorioso, numa dezenas largas de páginas com um insuportável odor a majestosa erudição.

Mas ela resiste. E, incólume, regressa ao fervor criativo de cada Escola, desmassifica-se, personaliza-se novamente, e renasce em cada aula, em cada professor, em cada ano.

E vejam-na, todos os dias, em todas as Escolas, a entrar, prazenteira, de braço dado com a sua grande amiga: a Didáctica.

E é por isso que ela nunca envelhece. Porque se banha em juventude, diariamente, há já tantos anos. (Garantiram-me até que já a viram com acne e acometida de birtas adolescentes...!) O seu rosto está sempre em constantes metamorfoses, como se de «Zelig» se tratasse.

Aviso-vos, portanto. Quando a encontrarem à porta da Escola ou da

sala de aula, cumprimentem-na e convidem-na a entrar...

E agora, para T.P.C., os meus amigos vão verificar no Dicionário o sentido da palavra «Pedagogia»...

Pedro Custódio (Prof. 8.º B)

Psicologia

Antes de expressarmos a nossa vivência como psicólogas estagiárias, gostaríamos de tentar explicitar o que é um Psicólogo de Orientação Escolar e Profissional. Como todos os psicólogos teve uma formação teórico-prática durante 4 anos lectivos, após os quais teve de fazer a sua opção em termos de área de intervenção. Assim todo o psicólogo tem como objectivo comum promover o desenvolvimento optimal do ser humano, e o que os diferencia é por um lado o local de intervenção (escola, hospital, empresas e outras instituições); por outro lado a população alvo (grupo etário, características específicas); e consequentemente as estratégias a utilizar. Neste seguimento compreende-se a existência de vários ramos dentro da Psicologia: Psicologia clínica, Psi. do trabalho, Psi. Pedagógica, Defectologia e Reabilitação, e Psicologia de Orientação escolar e Profissional. Nós optámos por este último ramo, na medida em que nos proporciona uma intervenção que ia de encontro aos nossos interesses, nomeadamente o contacto com este grupo etário específico, assim como às nossas próprias vivências como estudantes em que experienciámos a importância vital desta etapa para a construção do nosso projecto *profissional/vida*. Assim se compreende que uma das actividades por nós desenvolvidas seja a de Orientação Escolar e Profissional junto dos alunos do 9.º ano, sen-

do o seu objectivo fulcral o de proporcionar aos jovens a antecipação da situação de escolha com que se vão confrontar no terminus deste ano, para poderem reflectir, desenvolver todas as competências e processos cognitivos que estão subjacentes em qualquer tomada de decisão. Pretende-se assim que estes jovens se consciencializem da importância de começarem a elaborar desde já o seu *projecto profissional/vida*, e de se responsabilizarem pela sua concretização, pois cada opção que façam tem consequências que vão delimitar e influenciar as opções futuras. Todo este processo devia começar o mais cedo possível, daí o nosso interesse em trabalhar também com os alunos do 7.º ano, com os quais desenvolvemos também actividades de apoio psicopedagógico. Encontramo-nos também em inteira disponibilidade para todos os alunos que necessitem de um apoio específico e individualizado. Participamos ainda no Projecto de Prevenção Primária — Prevenir é Viver Melhor — da Escola Secundária D. Duarte, experiência esta, que está a ser muito enriquecedora porque nos permite um contacto mais directo e personalizado junto de todos os agentes educativos, desde pais, alunos, professores e funcionários.

As dificuldades maiores que se nos deparam relacionam-se com o espaço que é atribuído à Psicologia nesta escola, uma vez que existe apenas um pequeno gabinete e sou 4 pessoas a partilhá-lo. Outra dificuldade prende-se com a ausência de remuneração durante o estágio. Afinal que outro estagiário nesta escola não é remunerado?

Como estagiárias nesta escola, consideramos na generalidade o nosso trabalho bastante gratificante com um único senão, o de não vivermos a continuidade do nosso tra-

balho, pois estamos apenas de passagem e a nossa presença nesta escola ultrapassa um mero conjunto de estratégias, de operacionalizações de conhecimentos e envolve todo o relacionamento afectivo que se estabeleceu entre nós e com quem contactámos.

*Lurdes Neto
Maria das Graças
Filomena Lavado*

Eu e a Leitura

«Ler»: essa arte de edificar o espírito cativou-me cedo. Foi bom quando comecei a juntar as primeiras letras e podia compreender muitas coisas sem que ninguém me ajudasse. Sentia uma enorme satisfação ao poder ler as minhas histórias aos meus pais e avós. Queria ler e saber sempre mais, e esse gosto pela leitura foi-se depositando em mim.

Fiz anos e os meus pais ofereceram-me uma colecção de livros de Banda Desenhada. Era pequenina e adorava ler aquelas histórias fantásticas; li e reli e os anos passaram até que aquelas pequenas B.D. já não me satisfaziam. Como queria mais comecei por ler Júlio Dinis, ultrapassados que estavam os pequenos romances, que, confesso não me mantiveram cativa. Li alguns sim, e quem nesta idade não lê (?), mas passou e começou-se a instalar em mim um intenso gosto pela descoberta dos escritores portugueses. Entrei nessa aventura e foi como mosca em prato de mel: não mais consegui deligar-me da leitura.

Não tenho palavras para exprimir, mas era como se estivesse vazia quando não andava a ler nada. Foi esse desejo de crescer, de querer conhecer mais, de querer «saber falar» que me ligou profundamente aos

livros, a certas revistas... Gosto de ser eu a construir o cenário e o decorrer da acção na minha imaginação a partir das palavras lidas. Ler tornou-se um dos hobbies a que concedo mais do meu tempo livre. Para mim, tornou-se saudável e gratificante poder conhecer, a mentalidade, a sociedade, as várias crises das épocas dos escritores, a partir das suas obras. Gosto de conhecer o estilo de cada escritor português, o que está por detrás do seu estilo, o clima adjacente. Gosto também de comparar a literatura portuguesa com outras e é bom notar uma grande riqueza na nossa literatura. Gosto de relacionar as obras e assim os estilos de vários escritores de diversas épocas, de vários países e notar, a partir das suas construções literárias, a personalidade de base dos povos que tão distintos se apresentam

Não lamento o tempo gasto na leitura, muito pelo contrário. sinto-me mais rica e citando George Petit Jean «aceito menos que um outro a escravidão e a ditadura». É reconfortante podermos ser mais livres, lutar pelos nossos direitos. É bom poder ser eu» sem me deixar levar por ideias alheias; é bom saber ser livre, saber viver.

A leitura contribui para a nossa felicidade, porque viver é fácil, saber viver é que é difícil. A vida é bela e, por isso, temos que dar tudo por ela.

Élia Mateus — n.º 7 / 11.º J

Marcas de uma exposição

Espelhos...

Espelhos...

A luz, a cor... O outro que não eu...

Visitei a exposição e retive os espelhos na minha memória, acendi

com eles a minha imaginação e despertei a minha reflexão. Os espelhos foram o ponto de partida para compreender Mário de Sá Carneiro: a sua dispersão, a sua contínua e vã busca de si mesmo, o seu encontro com o nada, a sua opção filosófica do nada no encontro com a morte.

E os espelhos continuaram a reflectir a imagem de Sá Carneiro: o orgulho, a vaidade de ser diferente; a exacerbação do eu; a vaidade em não se encontrar, a recusa em ser igual aos demais.

E a minha opinião formou-se: inegável o valor artístico e filosófico de Mário de Sá Carneiro como motivação para reflexão sobre nós próprios e sobre o que é tradicionalmente aceite; questionável a minha adesão à sua personalidade literária e pessoal.

Susana Moraes, n.º 27 / 11.º 1

O Mondego em Foco Alunos da D. Duarte não querem meter água

«O Rio Mondego e a sua Água»

Origem da satisfação de muitas das nossas necessidades e merecedor das nossas ingratidões poluidoras é, como tantos outros, um rio. Um rio o que nasce no ventre da Terra e faz nascer o Mar.

Mas, ao contrário de qualquer outro rio, o Mondego é nosso e isso torna-o especial.

É essa proximidade com o Rio Mondego que nos suscita, no mínimo, curiosidade.

Algumas questões que nós colocamos sobre este rio, já têm resposta. Sabemos onde nasce o Rio Mondego, onde desagua, quais são os seus principais afluentes, etc.

Mas há certas respostas que, para nosso bem, temos de encontrar. Temos de conhecer o rio naquilo que,

mal ou bem, pode afectar a nossa vida.

E foi em busca dessas respostas que o Clube «Salteadores da Natureza Perdida» (C.S.N.P.) e o Núcleo de Estágio de Biologia (N.E.B.) se empenharam.

E perguntam vocês: Mestre,
— o que é o N.E.B.?

O N.E.B. é, como as próprias iniciais indicam, o Núcleo de Estágio de Biologia;

— O que é o C.S.N.P.?

O C.S.N.P. é um clube sócio-desportivo-escolar-cultural da nossa Escola. Este clube pretende misturar actividades desportivas ao ar livre (canoagem) com actividades ambientais.

E uma das misturas que se fez foi entre a canoagem, o Rio Mondego e a F.C.T.U.C. (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra).

Que grande misturada! Pensas tu, amigo leitor! Não é nada! Dizemos nós.

A nossa cidade tem a nossa Escola, tem a F.C.T.U.C. e tem o Rio. Como a nossa Escola tem o Clube, com as canoas; a F.C.T.U.C. tem os tubos de ensaio e o Rio tem a água, pareceu a mistura ideal para uma reacção divertida e rica de aprendizagem do nosso Mundo Natural.

E lá fomos nós, canoas às costas, tubos de ensaio no bolso e toda a curiosidade que pudemos vestir.

Fomos à aventura!

Descer o Mondego foi, mais uma vez, o desafio!

O ponto de partida desta descida foi a Barragem da Aguieira. Fabulosa superfície de água, a sua albufeira é um convívio à preguiça mas, a nossa vontade é térrea e lá mergulhámos os tubos de ensaio na água, para depois analisar.

Depois de gozarmos um pouco das maravilhas desta zona, lembrámo-nos

que tínhamos de chegar a Coimbra, daí a 4 dias. E eram 40Km esforçados a fazer rio abaixo. (10Km por dia, ufa!).

Os outros locais onde fizemos a recolha de água foram: Barragem da Raiva, no Casal da Misarela, na foz do Ceira (Portela) e junto à E.T.A. (Estação de Tratamento de Água), na Boavista.

Foi uma aventura de fim de Verão (10 a 22 de Setembro).

As análises da água foram feitas pelos investigadores Dr.ª Fátima Almeida Santos (do Instituto Botânico da F.C.T.U.C.) e Dr. José Câmara (do Departamento de Química da F.C.T.U.C.) cujos préstimos muito agradecemos.

Das análises feitas por estes investigadores, podemos concluir que a água do rio Mondego pode ser consumida, sem problemas, desde que seja devidamente tratada.

E foi para comunicar estes aspectos e para te dar a conhecer as respostas às perguntas que fizemos ao Rio, que realizámos a exposição: «O Rio Mondego e a sua Água».

Esta decorreu durante a última semana de Janeiro e foi apoiada com a realização de uma Sessão-Debate, no dia 29 de Janeiro, na qual se discutiram os aspectos mais relevantes desta nossa experiência e onde estiveram presentes várias entidades, desde Vereadores da Câmara a elementos da Hidráulica do Mondego, que expuseram as suas ideias sobre o Rio Mondego e a qualidade da sua água.

Ah, e mais, esta foi a primeira fase deste Projecto, que decorreu no final da época da seca, já que a segunda vem depois das chuvas, em Maio.

*Núcleo de Estágio de Biologia
Clube «Salteadores
da Natureza Perdida»*

A OFICINA DE IDEIAS E O PATRIMÓNIO CULTURAL

PERSPECTIVAS DE VALORIZAÇÃO
CULTURAL DA VIDA EM BENAVENTE,
NOS 795 ANOS DO SEU FORAL

Elisabete S. Oliveira.

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Introdução

O Museu de Benavente, através da sua Directora, Cristina Gonçalves, a partir da intervenção que me coube em 1986, ao apresentar à CM de Benavente a obra «O Convento de Jenicó», de Alfredo Betâmio de Almeida que preparara para edição póstuma por aquela Câmara, convidou-nos a orientar uma Acção de Formação para as Escolas C+S e Secundária de Benavente, para pelo 5.º ano — abordar o *Foral de Benavente*, integrada no projecto de comemoração dos seus 800 anos para o ano 2000.

Nos quatro anos anteriores, as sessões focaram a vertente histórica do Foral. Afigurou-se-nos que, agora,

era possível e adequada uma abordagem que, sem excluir a atenção a essa vertente do Documento, sensibilizasse os participantes a valores/actitudes radicáveis no Foral, com uma implicação tal que eles se vissem como esses “povoadores (...) futuros” a quem o Foral também se dirige, desafiados a serem os continuadores da construção da qualidade de vida da sua terra.

Por esta razão optámos por orientar uma *Oficina de Ideias*, actividade de complexa que concebemos como uma aplicação de metodologias *alicerçadas no processo de projecto*. Resulta do trabalho — preferentemente de grupo(s) — com os componentes de *reflexão* sobre valores/actitudes importantes para os partici-

pantes (por exemplo, de intervenção cultural); *confrontação/análise de situações* problemáticas, com hipóteses/recursos de mudança; *busca de soluções*, que por ser desde o início dialogável e, no caso, de tempo escasso, sem modos especiais de registo e recorrendo a porta-voz, se arrisca a resultar menos surpreendente mas mais frutificável nesse tempo do que seria o processo de “brainstorming”; *partilha de soluções*; e eventual lançamento de uma *dinâmica de concretização* das soluções em que os seus conceptualizadores assumam implicar-se e/ou implicarem outros.

1. Planeamento

Tendo em conta esta finalidade, em diálogo com o Museu/CM de Benavente e as duas Escolas, considerámos como *objectivos* prioritários os seguintes: sensibilização dos participantes ao sentido de cidadania culturalmente interventiva, radicado no Foral; reflexão sobre os valores da vida quotidiana /cultura em Benavente, num paralelo do que o Foral documenta e da vivência destas pelos participantes; apreciação partilhada de documentos elaborados por alguns dos participantes ou pelo Museu, sob nossa proposta, como motivação para a reflexão/projecto de intervenção dos participantes; concepção de projectos de intervenção, em trabalho de grupo, com vista à melhoria da qualidade de vida de Benavente, na perspectiva da dignidade já conferida pelo seu Foral, até ao ano 2000 — eventualmente implicando indivíduos e instituições benaventenses na sua possível concretização. E imediata partilha das propostas emergentes deste trabalho.

O *formato* acordado em ordem à

eficácia da comunicação e trabalho de grupo visados, teve em conta uma dinâmica de restrição da audiência a 40 alunos (raparigas e rapazes) em especial do Concelho de Benavente, e de 10 professores de Disciplinas mais afins à temática abordada (História, Direito, Educação Visual...) de *cada Escola*. O Planeamento, para além da elaboração pelo Museu de um conjunto de diapositivos de exterior e de peças do Museu, do Concelho de Benavente, e de um desdobrável incluindo a reprodução do Foral (montagem de excertos nos Documentos 1., 3. e 4.), de dois documentos de trabalho (5. e 7.) e de um Certificado de Participação (6.), incluiu ainda a preparação de *recursos* — *espaço/equipamento* (diaporama/diaprojecção/retroprojecção) no Centro Cultural de Benavente — o local escolhido e a seguinte distribuição de *actividades/tempo*, numa *OFICINA DE IDEIAS*:95/3/22

09.45. Abordagem dos conceitos de cidadania e intervenção cultural, radicados no Foral de Benavente; apreciação de dois diaporamas da autoria de participantes, sobre Benavente — vila e concelho; análise do Foral nas dimensões de vida quotidiana/cultura; proposta do trabalho de grupo. (Distribuição do desdobrável a todos os participantes).

11.45 — 12.00. Pausa.

12.00 — 13.00. Trabalho de Projecto, em 8 grupos espontâneos de cerca de 10 alunos e 1 a 2 professores estes, disponíveis para apoio, se solicitado (distribuição dos docs de apoio 5. e 7.; bem como de acetatos e marcadores de retroprojecção para os registos de cada grupo); apresentação das propostas de cada grupo, por um(a) porta-voz.

Perspectivas de consideração das ; e encerramento — por Cristina Gonçalves.

2. Concretização

2.1. Reflexão e apreciação do Foral e de documentos visuais do concelho de Benavente

2.1.1. Reflexão sobre CONCEITOS radicáveis no Foral de Benavente

Ao prepararmos para edição “O Convento de Jenicó”, de Alfredo Betâmio de Almeida, ficámos a conhecer muito da vida de Benavente — o quotidiano dos frades, de 1542 a 1834; as vindas da corte aos arredores e o passatempo das princesas a pescarem no rio; as cheias... Esta visão do que foi a vida na terra que hoje cabe aos Benaventenses foi descoberta pelos investigadores dos documentos que dela nos foram deixados. O *Foral de Benavente*, de 1200, em que D. Sancho I reconhece a vila e concelho de Benavente como independente de Couche e lhe dá regulamentação, é um documento privilegiado que nos informa da vida quotidiana/cultura desde esse começo de Benavente.

Nesta sessão, faremos a tentativa de compreender o que pode haver de valor /revelação de valores num documento; e de reflectir em qual poderá ser o contributo no nosso trabalho para melhorar o que herdámos daqueles valores históricos e que, ainda hoje, faça falta à qualidade da vida.

O Foral propiciou o aparecimento de muitas coisas, de formas de viver. O que faz falta que nasça e cresça em Benavente, que se possa incrementar de agora até aos 800 anos do Foral, no ano 2000, actualizando para o presente essa dignidade de *ser Benaventense* que o Foral conferiu?

Se já se esteve na estação do Metro da Cidade Universitária, com azulejaria de Maria Helena Vieira da Silva, ter-se-á notado que lá estão

alguns azulejos onde se lê uma frase de Sócrates:

...“Eu sou cidadão do mundo”. Da experiência de visitar outros continentes, pudemos sentir elos de pertença e de entendimento humano em terras africanas, da China ou do Brasil, em especial. Convergindo com o sentido daquela frase, como poderemos encarar o conceito/vivência de *cidadania* e o que terá ele a ver connosco?

Poderemos definir *cidadania* como a consciência de que temos direitos e deveres no sítio (próximo ou universal) onde existimos; esse lugar pertence-nos um pouco e nós pertencemos-lhe também.

Caber-nos-á, quando estamos num lugar, reflectir se, no caso de vermos hipótese de ajudar-mos à sua valorização — seja por preservarmos o seu ambiente, deixarmos sugestões ou outros contibutos para mudanças para melhor — devemos reduzir a nossa passagem a um acaso sem consequências ou concretizar aqueles contibutos, à maneira preconizada por Saint-Exupéry quando em “Le Petit Prince” põe na boca do personagem as palavras ...“ma flleur...j’cn suis responsable!” (p. 91. ed. Gallimard 1946). Até onde poderemos ir, na nossa *responsabilização* pela valorização do que está à nossa volta? A resposta poderá marcar a diferença de *mentalidade*, a mudança de sermos *consumidores* para passarmos a ser *fruidores*: a atitude implicada deixará de ser a de usar e gastar des preocupadamente, dando lugar ao uso evitando o estrago; com prazer e facilitando que um prazer semelhante continue possível para outros. Por exemplo, saborear-se-á a coca-cola mas a embalagem não ficará lixo a poluir águas, campos, praias, ruas... os desperdícios poderão ir para os contentores destinados à reciclagem, poupando recursos... Preocupar-se

com o respeito de uma ordem/forma de viver, é algo que já a pena de Pelágio, no Foral de Benavente, expressa: «[...] para vós povoadores de Benavente, tanto presentes como *futuros*».

Outro conceito que importa considerar é o de *cultura*. Paulo Freire, Pedagogo brasileiro cuja metodologia da alfabetização — como condição de autonomia/humanização — é desenvolvida em “A Pedagogia do Oprimido” (Afrontamento, Porto, 1975), escreveu que uma alfabetizanda dissera, ao tornar a casa de flores, que fazia cultura. O que se poderá, então, entender por *cultura*?

(A esta pergunta, os participantes desta Acção de Formação responderam distinguindo, para *cultura*, as acepções de *cultivo* (uma plantação...) ou de *algo feito/apreciado por alguém porque isso lhe dá gosto*).

Segundo Malinowski (“Une théorie scientifique de la culture”, 1944, Maspero, Paris, 1968), não basta a acção isolada para que se crie cultura; é preciso que um grupo social, uma comunidade/a sociedade, assumam que as formas/práticas apropriadas ou emergentes são significativas para e de essa sociedade, são parte importante do seu viver, podem representá-la em certa medida. Àquelas formas (naturais ou construídas)/práticas, daremos a designação de *património de uma sociedade*.

Por exemplo, Campo Maior: o seu património cultural, que lhe confere carácter distinto e pelo qual é culturalmente referenciada, são as festas em que as suas ruas se cobrem de flores de papel. E Benavente?... talvez se não conceba esta terra sem o trabalho dos campinos na lezíria, ou a açorda de sável; e sem outras características além-regionalismo, de âmbito nacional...? (Um dos presentes assinala o carácter de Benavente como *Vila limpa*, por isto recém-

distinguida, nacionalmente). Se há a substituição de soluções tradicionais como os celeiros da Vila por inovações como o hiper-mercado, todavia mantêm-se muitas tradições — certamente porque ainda encontram “eco” na população; é assim que as festas da Senhora da Paz, por exemplo, mantêm os seus juizes-festeiros, de 1909 ao presente.

A *intervenção cultural* implica uma participação /responsabilização das pessoas ou grupos, inter-activa com a sociedade que deve servir; terá de ser intencional/finalizada, com vista às metas de qualidade almejadas nessa sociedade — e, portanto, axiológica, norteada por valores assumidos em comum; e, para ser eficaz, deve ser sistemática — continuada e abrangente, de acordo com aquelas metas — enquanto estas permaneçam válidas, ou com reajustamentos/inovações se a evolução social o tornar necessário.

Para orientar a actuação quotidiana, consciente ou inconscientemente, cada um faz o seu *projecto de acção*, parte do — mais vasto — *projecto de vida* em que se interroga e direcciona /auto-constrói para o que deseja tornar-se, ou para aquilo em que a sociedade lhe vai permitindo que se tome (referimo-nos às dificuldades de acesso a certas vias de ensino e emprego desejadas). *Flexibilidade e adaptabilidade* são qualidades fundamentais para se lançar o *projecto de intervenção cultural* que, como vimos, empenhará a pessoa congregadamente com a comunidade próxima ou mais vasta em que se integre e requer vigilância de reajustamento constante à realidade do envolvimento em imparável evolução. O projecto exige o reconhecimento das situações, suas tensões e factores /recursos de possível mudança para a solução dos problemas eventualmente detectados.

Sempre que se busquem novas soluções, o projecto de intervenção assumirá os componentes do *processo (re)criador*, compor-se-á de *actos re-criadores partilhados*; e, assim, compreenderá: *preparação*, pesquisando-se o que exista e possa contribuir para resolver o problema detectado; *incubação*, buscando — divergentemente do conhecido — o que é ainda desconhecido mas pode servir melhor do que o existente; *iluminação*, o “eureka”, momento imprevisível em que se concebe a solução procurada; e *verificação*, confrontação do valor do que se encontrou com a realidade, sua aplicação, avaliação de processo/resultado; e é desejável a *disseminação da experiência* havida para relativização do seu valor face à reacção de outros e eventual redesign de melhoria.

Será útil notar a fecundidade da atitude de procurar intervir buscando soluções para os problemas: por vezes, descobrem-se outras coisas diversas das que se procuravam, como sucedeu com a descoberta da penicilina mas, se não se procurasse, possivelmente nada se descobriria; talvez por isto, Edison conseguiu uma cadeia de descobertas. E, como é desenvolvido nas obras de E. Bono., facilitar-se-á a descoberta do desconhecido se se utilizar não só o usual *pensamento vertical*, de sequencial apropriação da informação do conhecido, mas também o *pensamento lateral*, tacteando o desconhecido — como já Freinet preconizou — e procedendo por quebra com o pré-concebido, e por suspensão do juízo prematuro e bloqueador, admissão de alternativas ou da verdade que possa existir no reverso do usual e progresso por patamares.

E ainda, observar-se-á que, perante a intervenção cultural, fica à decisão pessoal assumir um dos seguintes *posicionamentos*: *Retroacção* — pre-

ferir o passado... saias a arrastar, espadeiradas, exclusivo ruralismo... *Imobilidade* — desejar, conservadoramente, que *tudo* se mantenha como está; *Pré-acção* — desejar mudanças mas aguardar que outros as consigam, sem contribuir para tal; e *Pró-acção* (geralmente interactiva) — arriscar acção, tentando alterar sistemas/condições, procurando conseguir a mudança sentida como necessária.

Na *experiência da intervenção cultural*, facilitar-se-á o crescimento integral das pessoas e comunidades, nas seguintes dimensões/funções (exemplifiquemos com os Diaporamas presentes):

— *dimensão material/função tecnológica* — os alunos dominaram as respectivas técnicas de imagem/som/texto, dotando a comunidade com documentos tecnicamente funcionais — a nosso ver, muito satisfatório o da “Aldeia do Peixe”;

— *dimensão social/função comunicativa* — os alunos passaram a mensagem das condições de vida preocupantes da Aldeia, naquele caso, ou dos contrastes de antes-agora na Vila, consciencializando quem soubesse *Ver* aqueles documentos, para as suas revelações e implícito apelo à valorização, pela solução dos problemas detectáveis;

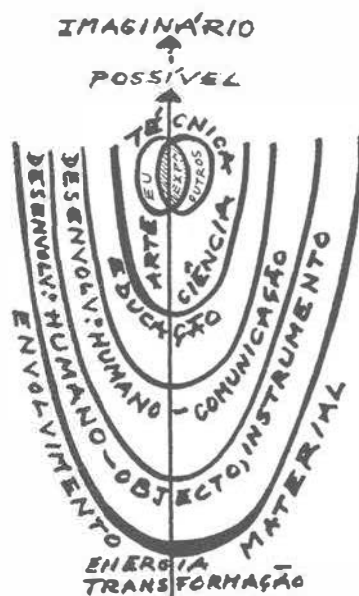
— *dimensão ontológica/de organização-de-vida* — os alunos patentearam o seu empenhamento; e a comunidade foi desafiada a também ultrapassar a indiferença acomodada para aderir a um posicionamento interventivo.

Assim, o Foral é um objecto produzido por determinadas técnicas, mas é também suporte de mensagem e motor de atitudes, afectando o modo de vida dos destinatários — e do contexto, através destes.

Na intervenção cultural, é atingível o *âmbito estético* — não no sentido da dicotomia *bonito-feio*, matéria de

gosto pessoal ou dominante, mas como orientação do potencial de transformação para a qualidade, no re-criar ou apreciar forma; isto é, sempre que se actue sobre formas, ter-se-á em conta a sua *qualia* (primeiridade, segundo C. Peirce), o seu carácter. E ter-se-á de ponderar o que é essencialmente caracterizador, necessário, a preservar: e o que haja a transformar, para melhoria.

(Os presentes enumeram, como componentes do carácter de Benavente, a preservar: campinos, monumentos, o típico/tradições (ruas e brancura das casas; festas...), limpeza, o Parque, Rio e Lezíria, Pessoas marcantes...)



Ao aplicarmos a nossa energia de transformação, a mudança resultará sobre um *sistema de âmbitos da realidade interactivos* — segundo um construto nosso, assim explicitáveis. Nada fazemos que escape ao enquadramento no *envolvimento material* — aqui, nesta terra —; beneficiando e repercutindo-se neste e, ainda, no *desenvolvimento humano nos planos instrumental e da comunicação*; e, compreendidas nestes âmbitos, os da *Educação*, e os domínios de *Arte/Ciência e Técnica*. Assumimos que

toda a acção recebe influências de, e influencia, estes âmbitos. E que o que nos conduz na actuação é a *imaginação* — a concepção do inexistente, dando sentido ao desconhecido e criando “mapas” (mentais) de acção: actuaremos em direcção às metas ideais, ao *imaginário*, chegando ao *possível*, mas orientados para que esse possível se aproxime cada vez mais do imaginado, em melhoria crescente.

É um desafio-exercício de projecto no sentido exposto, o que em seguida se propõe na Oficina de Ideias. Uma vez, em Londres, num concurso de ideias, crianças propuseram um parque infantil com formas de frutos; a ideia foi aceite e a tecnologia necessária foi desenvolvida pelas entidades competentes. Assim, com os presentes, as ideias emergentes poderão ser concretizáveis ao seu alcance ou submetíveis a entidades capazes de as concretizarem... a bem de Benavente.

2.1.2. Observação

dos dois Diaporamas elaborados por Alunos da E. Sec. de Benavente

Realizados sob orientação do Docente Galrito, o primeiro filme explora o ambiente da Vila de Benavente, comparando fotos da colecção do museu com imagens captadas no presente pelos Alunos; e o segundo, incide no ambiente, pessoas e edifícios da *Aldeia do Peixe*, do Concelho de Benavente. Este, em especial, afigura-se-nos possuir força documental/social/poética.

2.1.3. Âmbitos Culturais e Palavras-Chave do Foral de Benavente

[NB. Ver os documentos anexos.1) a 5)]

Sentido do Documento: Cidadania. Doação. Governo e Direito — independência de Coruche.

Tempo: 1200, D.Sancho I; e também dirigido ao futuro.

Espaço: Concelho — Recinto da Vila; e Fora da Vila. E, ainda: Mercado, Igreja, Aldeia (= casa rural), Ero (=prédio rústico), Solar, Herdade e Couto.

Alvo — Os Povoadores: Cavaleiro, Gentil (=nobre de nascimento). Herdador, Cavaleiro vilão, Vilão, Barão, Clérigo, Juiz (autoridade), Vassalo, Vizinho, Peão, Mancebo (=escravo).

Bens abrangidos: Armas, Escudos, Espadas, Bois, Carneiros, Ovelhas, Mulos, Jumentos, Leitões, Cavalos, Porcos, Furões, Tendas, Moinhos, Fornos, Cera, Panos (lã, linho, decor, fustões), Pescado, Azeite, Pão, Vinho, Madeira, Couros (de vaca, zebra, cervo e gamo). (Note-se que a maioria dos animais domésticos e gado mencionados é ainda criada no Concelho de Benavente; e persistem aqui moinhos — alguns transformados — e os vestígios dos fornos romanos da Garrocheira).

Profissões: Juiz, Clérigo, Cavaleiro, Lenhador, Conducenteiro, Hortelão, Quarteiro, Moleiro, Solarengo, Saião, Mercador, Mancebo.

Raças no contexto Benaventense: de Portugal, Judeus, Mouros (vendáveis; remíveis).

Dimensões Socio-Culturais

I. Vida Quotidiana

Administração e Defesa do Território — São regulados: *Portagem*; e *Fossado* (=assalto aos inimigos), *Apelido* (=chamada ao combate dos inimigos) e *Prestamo* (=serviço militar extra).

Justiça (Âmbito dos crimes a punir pelo Juiz) — Homicídio, Arrombamento, Furto, Ferimento, Fuga ao Juiz ou a Combate, Quebra do Pacto Nupcial Marido-Mulher, Roubos de propriedade.

Defesa dos de fora da Vila sobre os vizinhos; Penhora de mercadores, viandantes cristãos, judeus ou mouros; Rapto de filha alheia contra a sua vontade. Mas *ilibação* dos crimes sobre os de fora da Vila a esta vindos para tomar algo pela força. *Privilégios (especialmente pelo direito aos impostos)* — De: Palácio, Concelho, Juiz, Dono, Vizinho, Acusador (soldos). E *exclusão* de privilégios para os de fora da Vila.

Economia — Moeda: Morabitino, Soldo, Dinheiro, Mealha (= 1/2 dinheiro), Décima, Sétima...

Impostos — Ao Rei/ao Palácio: para a Fossadeira; e por Homicídio, Arrombamento de casa, Furto, Ofensa a marido, Ferimento de mulher alheia, Roubos de propriedade (alteração de marcos/limites),

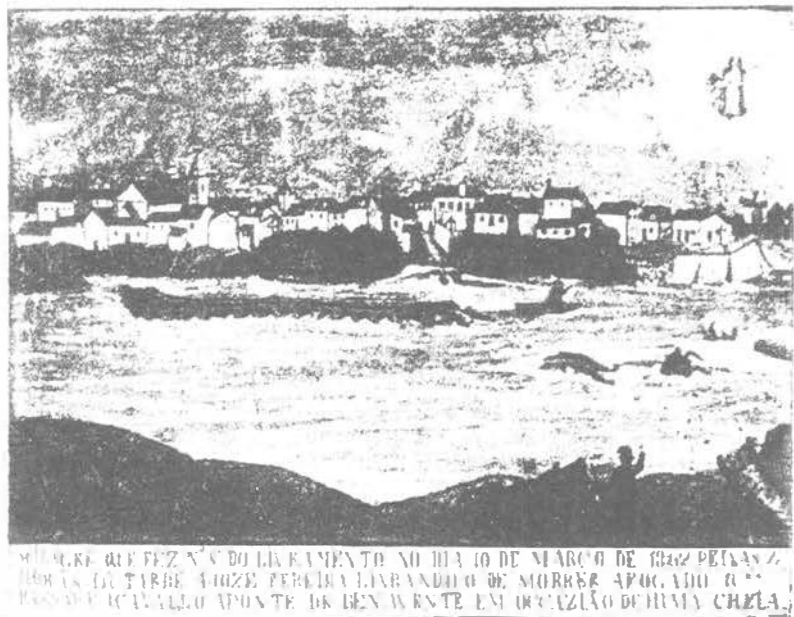
Defesa dos de fora da Vila sobre os vizinhos, Ofensa a viandante/fiador; e Portagem. *Ao Concelho:* por Ferimento e Ofensa a viandante/fiador. *Ao Juiz:* por Falta de comparecimento a juízo e Quebra do Pacto Nupcial. *Ao dono:* por Ofensa contra o gado. *Aos Vizinhos:* por Fuga a combater os inimigos.

E *exclusão* de impostos para a criação de cavalos e gado (criação ainda privilegiadamente prosseguida no Concelho de Benavente, no presente).

II. Forma e Cultura

Comunicação: Através do conteúdo do texto do Foral, colhe-se a informação de que, ao tempo, peões, clérigos, cavaleiros e vilões povoavam Benavente; e lhe imprimiam o carácter de Vila onde se trabalhava — vida agrícola, piscatória, comercial/de mercador, palaciana, religiosa, de combate; com lugar a juiz e a algoz/cobrador para a aplicação das penas; com prestação de serviços por escravos; cruzada por viandantes — cristãos, judeus ou mouros (estes, vendáveis ou remíveis). Entendemos ser ainda de destacar a atenção à salvaguarda de direitos da mulher: a defesa dos direitos dos de dentro da Vila; e o estímulo à criação de cavalos e gado, importante até ao presente.

Simbolismo: Carta de Direitos e Deveres, o Foral representa a Vila,



Benavente, em gravura de 1862 (In *Estudos Benaventinos* I, p. 56)

com a sua autoridade, ordem e dignidade. É o marco do começo da existência da Vila e o garante do seu crédito e segurança.

Estética: Este documento que o Foral é, de pergaminho e letra medieval cuidadosamente desenhada à mão, à pena, alinhada em rigorosíssimo ritmo, com a letra capital minuciosamente iluminada a vermelho em delicadíssimos floreados, foi feito para ser um documento único, da maior dignidade e para durar. Por este carácter técnico, de gosto e estilístico, mesmo sem se lhe saber a mensagem escrita, a *mensagem da sua forma* visual basta para se lhe reconhecerem os traços de uma cultura — a medieval. No conjunto com o estilo e conteúdo da escrita, o Foral torna-se um veículo precioso para a compreensão da vida da sua época em geral, e de Benavente em particular.

À luz do que o Foral nos pode revelar, fica-nos agora o problema da Tradição: A vida não pára. O que é essencial hoje, ao carácter da vida Benaventense; e o que deve ficar só para estimada recordação?

2.1.4. O Carácter de Benavente, no seu Património Natural e Construído (edifício/objecto, de arte ou outro). Observação dos Diapositivos planeados:

A *existência física* da Vila — Comparação de vista aérea de 1980 com planta do início do séc. XX: o Arrabalde, delimitando o dentro-fora da Vila, da Fonte de S. António ao Calvário — este, como uma quilha de barco sobre a Lezíria. As ruas centrais, de Lisboa, Évora, Santarém, cruzando-se no centro, a Praça da Igreja Matriz, perdida com o terra-

moto de 1909, Praça do antigo quartel dos Bombeiros, onde hoje se vêem pedras daquela Matriz ornamentando-a.

A *existência simbólica* da Vila — O marco inicial: o Foral, já analisado. As representações simbólicas do Selo da Câmara, séc. XV, reproduzidas nas *Armas da Vila*, com a cruz de Avis, bandeira e duas travas porque a Ordem de Avis, ao tempo, se subordinava à de Calatrava — Armas que figuram numa lápide de 1738 observável no verso da Fonte de S. António (foto A. Betâmio de Almeida, in: O Convento de Jenicó), nos modernos Paços do Concelho e num painel de azulejos recente, junto àquela fonte, em variantes do Selo da Câmara. Duas lápides mais merecem destaque, do Paço Mestral (1423), uma integrada na casa onde este se terá localizado, com as *Armas de Portugal* e a outra com a *memória da construção deste Paço* e a cruz de Avis, travas de Calatrava e brasão dos Sequeiras (Mestre D. Fernão Rodrigues Sequeira), inserida na torre da actual Matriz — séc. XV. O Foral Novo, que será de 1516, por D. Manuel I, tempo do *Pelourinho da Vila*, onde se justificavam (por açoite) os transgressores — suspendendo dos ferros que outrora existiam no seu topo os produtos furtados.

O *Património natural*: O Rio (e os tipos de vida) — As águas; as pontes, uma com tabela da altura das cheias; a pesca (já só persiste um Pescador); a margem e as lavadeiras, ainda; o Porto Velho — e o Beco do Assúcar (assim está lá escrito num cunhal), para onde se descarregariam mercadorias; os choupos. A *Lezíria* — trabalho de lavoura e gado.

O *Património construído*: Os edifícios dos Polos Vitais — *Administração*: Câmara; *Religião*:

Convento de Jenicó, fundado em

1542 pelo Infante D. Luiz e que os monges habitaram em espírito de sacrifício, por ser modestíssimo e se situar em terra árdua, de cheias e de danosas sezões; mas lugar de acolhimento ao tempo da peste de Lisboa. Calvário, Séc. XVIII.

Vestígios da Matriz primitiva: largo designado de S. Tiago; Casa com barra embutida, de pedras recolhidas da antiga Igreja da Misericórdia — entre outras marcas do devastador terramoto de 1909.

Cultura: Museu, em casa do séc. XVIII; Biblioteca-Sociedade (cultural/recreativa).

Vida comum: Habitação; comércio (note-se a desactivação de celeiros do interior da Vila e a criação de um hiper-mercado à entrada da Vila, frente a nova zona de lazer — piscinas). E: os *Objectos, de arte ou outros, dos arqueológicos aos contemporâneos* (do espólio do Museu Municipal de Benavente) — *Vestígios Romanos*: moedas, e, relativamente à *vida no Rio*, ânfora para pasta de peixe/azeite (Garrocheira); já de 1921 (de reclame de Festa da Senhora da Paz), barco ligando Vila Franca a Benavente; caneca de Pescador. (*Da insalubridade?*) do Paill: garrafa e prato-caça moscas, ajustado ao ditado “Não é com vinagre que se apanham moscas”, pois funciona com açúcar e vinagre. *Da vida no Campo/Lezíria*: galhetas em chifre de touro, medidas e peneiras, alfaías agrícolas, chocalhos do gado e ferraduras. *Traje*: roupas interiores e exteriores populares e bordados (ponto de cruz de Barrosa e Glória).

E, demonstrando que está ao alance e responsabilidade de cada um a criação de documentos/objectos evocativos de eventual relevância histórica: *Do Terramoto de 1909*: caixa de terra colhida do Terramoto e datada, por um Benaventense.

2.2 Propostas de Projectos, em trabalho de Grupos

Cumprindo-de a orientação planeada, constituíram-se espontaneamente 8 grupos de trabalho de cerca de 10 alunos e 1 a 2 professores (interve-nientes se solicitados), a cada um sendo dados acetatos e marcadores para os registos pelo porta-voz por esse grupo escolhido. Após 1 hora de trabalho empenhado, os porta-vozes apresentaram eficientemente — não hesitando em comunicar mesmo sem o apoio da projecção dos acetatos quando sobreveio uma falha da lâmpada do retroprojector — as 46 propostas emergentes, sugerindo dezenas de *projectos*, a nosso ver *todos relevantes* que, em seguida, sintetiza-mos em 6 grupos de operacionalização, quantificando o volume das propostas e codificando os seguintes 8 grupos proponentes: E. C+S: A, E, F, G; 8.º Ano: D; E. C+S & E. Sec.:B; E. Sec.: H; E. Sec., 11.º & 12º Anos: C.

Propostas de Projectos recolhidas (P)

P (13) Criação de Centros de Cultura e de Lazer (em espaços naturais e construídos)

- "Ateliers" de Leitura, Fotografia, Documentação e Convívio (B,D,G)
- (Revitalização do) Jardim da Fateixa (junto ao Rio; incl. parque de merendas/bar — podendo caber a este o encargo da limpeza do local) (B,C)

NB. O diaporama apresentado pelos alunos da E. Sec. sobre a *Aldeia do Peixe*, implicitamente, propõe que esse local seja também alvo de revitalização — como espaço de pesca, banhos, etc.

- Discotecas, Locais de Convívio, na periferia (D,F)

- (Revitalização do) Rio, com pesca, barcos, banhos (F)
- Espaços para desporto, em especial ao ar livre (F)
- (Recuperação do) Parque, incl. comércio adequado e jogos ao ar livre (G)
- (Apropriação da) Lezíria para passeios a cavalo (F)
- Recinto socio-cultural em tenda (C)
- (Alargamento da) Biblioteca ao Largo do Calvário (D)

P(10) Restauro/Recuperação do Património Construído (do arqueológico ao contemporâneo)

- Cine-Teatro (C,D,F,G)
- (Recuperação da) Estação Romana da Garrocheira (C/ colabor. da CMB; e das Escolas — abrindo, pelo menos aos fins-de-semana). (D,E,G)
- (Melhoria do acesso e animação cultural do) Convento de Jenicó (D)
- (Restauro da) Traça arquitectónica da Vila (D)
- (Restauro do) Património Histórico da Vila, c/ mobilização da CMB, População e Escolas(D)

P(11) Reconstituições (incl.criação de Feiras)

- Comemoração/Feira anual do Foral, c/gastronomia, música e dança/folclore da época (A,B,C,H)
- Dramatização: 1200 vs. teatro de agora (A,B)
- Desfile dos Ofícios de 1200 (A)
- Ceia, incl. Cenas de antes vs. depois do Foral. (A)
- Tendas/Mercado Medieval no Parque 25 de Abril, 3 dias pelo S. Miguel, anualmente até ao ano 2000; e depois (H)
- Jogos Tradicionais (D)
- Passagem de Modelos de trajes antigos (c/ colab. do Museu). (C)

NB.A nosso ver, o esforço de pesquisa investido na concretização destes projectos, no caso de vir a

ser inviável uma concretização "ao vivo",ou depois de esta se ter realizado, pode ser aplicado à criação de painéis ou outras representações evocativas permanentes, em espaços públicos da Vila/Concelho de Benavente, exteriores ou interiores.

P(09)Criação de Objectos de Simbolização/Disseminação Cultural

- Folheto de orientação turística; c/ percursos... (B,D)
- Logotipo BENAVENTE (D)
- Mascote BENAVENTE (D)
- Calendários, postais, exposições de fotografia, desfiles, divulgando Benavente (D)
- Publicidade às Festas de Benavente (F)
- Concurso de Trabalhos Escolares relativos à valorização cultural de Benavente (E)
- Concurso de Pintura — paisagem, concelho de Benavente — c/ exposição itinerante nacional (C)
- Grupo de Guias Voluntários, das Escolas de Benavente, para darem a conhecer aos Turistas o património natural e construído da região Benaventense (B)

P(02) Encontros Intergeracionais,com os MAIS VELHOS

- Para os mais novos aprenderem Ofícios (A)
- Para Debates (A)

P(01) Melhoria das Condições de Vida/Criação de Postos de Trabalho

- (Urgente criação de) Centro de Recuperação de Tóxico-Dependentes (C)

Foi expresso aos presentes o apreço dos Organizadores e Orientadora pela relevância das propostas recebidas, sendo pela Conservadora Dr.ª

Cristina Gonçalves distribuídos os Certificados de presença e garantido o encaminhamento daquelas propostas para a apreciação pela CMB — um total de 50, uma vez acrescidas das seguintes, de Avelina Oliveira (AO) e Elisabete Oliveira (EO), emergentes ao longo do processo desta Acção de Formação e face aos recursos do Museu e aos diaporamas apresentados:

- (Criação da) *Avenida/Passeio dos Construtores de Benavente* (incl. painéis evocativos de D.Sancho I, Cavaleiros de Avis, Monges de Jenicó, Frei Boaventura de Valença, Infante D.Luís... Álvaro e Ruy de Azevedo, Alfredo Betâmio de Almeida, Joaquim Parracho, o último Pescador que ainda resiste na Vila...) de preferência ao longo do rio (revitalizado) (EO)
Selo Postal Nacional com o tema dos 800 anos do Foral de Bena-

vente — para o ano 2000. (AO)
Divulgação: Diaporama sobre a Aldeia do Peixe presente a esta Sessão, c/ cópias para o Museu e E. Sec. Benavente; e apresentação ao Forum Internacional do Ambiente, Verão, Lisboa. (EO)

Utilização de painéis culturais em zonas muito frequentadas de Benavente — Largo da Câmara, Jardim do Chaveiro, Largo do antigo Quartel dos Bombeiros, Hipermercado, Piscinas, etc.(EO)

Criação de *Albuns de Família*, estimulando-se as recolhas de fotos e notas escritas, etc., pelos membros das diversas gerações em colaboração, sobre a sua Vida/Quotidiano na Região de Benavente; e sua posterior exposição (EO).

Será comunicado às Escolas quais destes Projectos merecerão aprovação, apelando-se à colaboração dos proponentes e colegas, famílias, população em geral e Insti-

tuições, para os concretizar até 2000. ▀

Bibliografia

- Educacional/Cultural: Vd. OLIVEIRA, Elisabete. "A interacção escola-cultura, com foco na vertente estética e visual, no ensino básico português" (incl. ref. bibliográfica). In: *O Professor* N.º 40, 3.ª série, Set/Out.1.
- Sobre Benavente: ALMEIDA, Alfredo Betâmio de *O Convento de Jenicó*. C. M. Benavente. 186.
- AZEVEDO, Álvaro Rodrigues d'*Benavente*. Cont. e ed. Azevedo, Ruy d', Lisboa. 1926. Reed.
- C. M. Benavente c/ Adenda p/ Almeida, Alfredo Betâmio. 1981.
- CENTRO DE ESTUDOS ÁLVARO R. D'AZEVEDO — Almeida, Alfredo Betâmio de; Almeida, Justino Mendes; Almeida, Manuel Lopes; Azevedo, Ruy d'*Estudos Benaventinos* — f. Benavente.1
- GONÇALVES, Cristina; MARTINS, Perpétua. *Nossa Senhora da Paz no imaginário popular de Benavente*. Museu Municipal de Benavente/C.M.B..94/07/25.

«BOM DIA BIBLIOTECA» OU «O LER E O CONTAR ESTÃO NO COMEÇAR [...]»

Maria de Lourdes Soares

Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico

«Há o hábito de pensar que se entra numa biblioteca para procurar um livro. Não é verdade, sim, por aí se começa. Mas o que na realidade se busca é a aventura»

Humberto Eco

— Bom dia, Biblioteca...! Olhos vivos, sorriso rasgado, é assim que todos os dias a pequena Alina me saúda quando, a caminho da sua sala, pára à porta sempre escancarada da Biblioteca... Respondendo invariavelmente:

— Olá Alina, boa tarde! É que a Alina é do turno da tarde, mas isso não tem importância, porque me parece que se estabeleceu entre nós o entendimento de que é ali que o seu dia começa!

O que me leva a iniciar este breve depoimento com um momento vivido

durante todo o ano passado, todos os dias, e que pode parecer no mínimo estranho (nem eu chamo a Alina para lhe explicar a diferença entre manhã e tarde nem ela ignora uma coisa e outra) tem muito a ver com a minha postura enquanto animadora da Biblioteca de uma escola e com o que fui aprendendo ao longo de cinco anos de convivência diária com histórias, meninos e livros: estamos dentro da Biblioteca que está na Escola, mas fora dela, embora seja muito bom estar lá dentro. Ali tudo pode acontecer!

A diversidade cultural da comunidade escolar e a complexidade do mundo em que vivemos, obrigam a que a escola domine e transmita novos conhecimentos, alargue o seu espaço de intervenção e vá criando um novo entendimento dos «espaços» educativos.

É essa consciência assumida, de uma escola grande em tamanho e problemas

que constitui um desafio às minhas capacidades e ao meu medo.

Primeiro quase por intuição, depois de forma progressiva e mais segura, mas sem nunca abdicar do direito ao sonho, faço há cinco anos um trabalho diferente na Biblioteca da Escola n.º 185, em Lisboa

E ao querer escrever sobre algo que para mim é tão evidente, que se vive, sente e trabalha todos os dias, que se implantou e passou a fazer parte do nosso quotidiano, não posso deixar de me sentir embaraçada. Com efeito, e já com três projectos que foram evoluindo naturalmente, a Biblioteca, a sua implementação no espaço, no tempo e no ritmo da Escola, tornaram-na a pouco e pouco num lugar diferente, onde o livro e a sua animação reinam, numa exigência que vem dos alunos e da maioria da comunidade escolar, num apelo constante à consciência e à inovação de quem tem o privilégio e a responsabilidade de acompanhar, orientar e amparar o seu «crescimento» e as actividades que se vão desenvolvendo como as «histórias» que se vão contando.

Numa zona onde a maioria das famílias tem em casa (quando tem) apenas os livros escolares, onde o analfabetismo real impera e as prioridades são bem diversas, numa escola tão grande em tamanho e problemas, poderá parecer estranho, decerto polémico, afirmar-se que *os meninos de hoje gostam de ler*. O que outros podem considerar ousadia não é mais do que a realidade com que vivo e trabalho diariamente, é verdade, e está ali bem diante de quem quiser ver e sentir.

A situação era bem diferente há cinco anos atrás, um pouco parecida com o que ouço (proveniente dos mais diversos quadrantes, quando participo em debates, seminários ou encontros sobre os livros e a leitura infanto-juvenil) que se trocou a leitura pela televisão e pelo computador. Há muito deixei de me sentir como que atingida e injustiçada por essas afirmações e, sempre que posso, lá procuro passar a minha discordância falando de uma realidade bem diferente que é justamente a oposta e uma das minhas cer-

tezas. Só posso lamentar muito que «eles» não saibam...

Tudo é ao mesmo tempo simples e complicado, porque tem a ver com o problema da autoridade e da partilha do poder e com sentimentos de amor e respeito pelos que fazem a sua entrada no grande universo dos leitores; rejeito frontalmente a palavra clube, neste caso tão castradora e elitista.

A leitura não se pode impôr e tem que se gostar e estar disponível para ela; assim criam-se condições de espaço, de tempo, de liberdade de escolha, de envolvimento, de paz, de beleza, de ritmo, de empatia, para que aconteça sem sobressaltos; não é uma fórmula mágica, é o resultado de uma prática diária, que quanto mais se desenvolve, mais se afirma e consolida e ama, ganhando autonomia, recebendo e dando confiança, criando hábitos de que depois não se abre mão.

Vai longe o tempo em que inventei uma história que começava assim: «Era uma vez um armário que ninguém queria tocar!...» Hoje conto essa história aos meninos do 1.º ano quando pela primeira vez entram na Biblioteca! Neste momento estamos um pouco no outro extremo que também não é fácil de gerir «Era uma vez um espaço onde a maioria dos meninos quer estar mais vezes[...] e não pode».

É difícil de explicar se ousou querer chegar às 26 turmas da Escola com os seus cerca de 500 meninos, mais os 30 professores, a alguns serviços que trabalham connosco, a encarregados de educação, a outras escolas e professores, tenho antes de mais que ter um suporte de organização que transmita confiança, que seja simples mas funcional, que se utilize sem se sentir, mas que esteja lá, firmemente, fazendo rolar todo o processo de animação.

A experiência que venho realizando foi sendo avaliada e alterada, em função de novos dados ou práticas, de muita observação dos comportamentos e reacções à utilização de determinadas estratégias, com as crianças e com os adultos, com leituras, trocas e muita discussão...

A consciência de que «o verbo ler não suporta o imperativo» a que se refere Pennac, cedo me tocou profundamente e me levou para bem longe da escolarização do livro, muito do agrado de alguns professores, mas que afastava ainda mais as crianças da leitura, mesmo camuflada com dramatizações e pinturas...

Penso que há uma grande luta a travar neste campo dentro das escolas e as bibliotecas «Novas» podem ser o motor que transformará a penosa situação de *obrigar* meninos a ler histórias que sempre foram suas, que em todos os tempos gostaram de ouvir e de ler, e que foram aproveitados e transformados em «exercícios» terríveis e incompreensíveis.

Não se pode prever o futuro. Sabese que o imprevisível habita a aventura humana, mas se o futuro incerto puder abrir-se ao imaginário, não há nada mais estimulante. Nós podemos preparar o futuro porque a sua incerteza não nos impede de o preparar; convida-nos é a percorrer novos caminhos e a promover outras práticas. Um professor de boa fé e amante da leitura, disponível e sensível, que «mergulhe» na aventura do trabalho em bibliotecas nas escolas, cedo se aperceberá que terá que fazer novos percursos: sofrerá alguns conflitos, debater-se-á com algumas oposições, enfrentará boicotes, começará a ser discutido, a encontrar colaboradores, a conquistar adeptos, mas principalmente arrastará de forma «irremediável» as crianças. Elas ajudá-lo-ão a experimentar outras formas de utilização daquele espaço tornado polivalente, acolhedor, atractivo, cativante e alegre, transformando-o num núcleo difusor de cultura que de forma livre convida à leitura, à comunicação e à produção, geradoras de bem estar e felicidade.

Aqui, «um conjunto de livros sem sentido pode progressivamente transformar-se na Biblioteca dos sentidos»: o ler, o escutar, o contar, o sentir, o «gostar» e depois... trocar!

Tenho um projecto que, sem perder a autonomia, procurou sempre articular-se com o Plano Anual de Actividades da Escola, servindo muitas vezes não só de

apoio, como de motivação para acções que envolveram a comunidade escolar. E quanto mais ela utilizou a Biblioteca, mais o espaço discretamente foi funcionando como um pequeno «centro de recursos» onde se vai por gosto, por interesse, sem pressões nem obrigações, e em plena liberdade.

Que há de diferente nesta biblioteca?

Está tudo descoberto e não há receitas. É verdade, mas podemos dar um jeitinho, um primeiro passo... esperando que outros também contem e nos ajudem a continuar:

— Instalei-a há meses numa sala de aulas normal, mas já foi um armário, um cantinho de uma cantina e depois a cantina toda.

A princípio funcionava de modo rotineiro, muito organizadinho, com os meninos sentados a ler, a pintar ou a escrever: no fundo tudo muito parecido com uma sala de aulas. Como a escola era grande, cabiam lá poucos meninos de cada vez, aborreciam-se (e eu também), embora alguns professores estivessem encantados.

Resolvi ter menos meninos sentados sempre a ler, ou a fazer de conta, e mais a entrar e a sair para ir buscar livros, a conversar, a dar opiniões, a escolher, a mexer, a consertar coisas, a escrever. E momentos especiais, com actividades fixas.

Comecei a fazer propostas aos professores e a oferecer-me para ajudar em qualquer coisinha que tivesse a ver com os livros e as suas histórias.

Tornei o espaço cada vez mais «sedutor»: brinquedos velhos, um pássaro e um peixe, plantas, a árvore dos poemas, paredes cheias de pinturas, pensamentos, acrósticos, o canto do conto com a sua «lareira», bonecos, (tudo feito por eles, os meninos) os livros e álbuns que vão fazendo postos em destaque, um expositor com livros sempre renovados, um espelho à frente do qual passam e gesticulam, uma casinha velha de bonecas que uma colega ia

deitar fora. alguns fantoches, um fantocheiro, as modas (o ano passado foi a dos dinossauros), um jornal na parede para escreverem o que pensam, o que querem. eu sei lá...

E as actividades? Contar histórias todos os dias aos mais pequeninos lá no canto especial. «Acreditam» que os livros fazem grandes festas, à noite, que saltam dos armários, que não há nada de que eu mais goste do que das histórias e deles. que aqueles brinquedos são o máximo. Contam que têm carros com comando à distância, mas não resistem à tentação dos pobres carrinhos de lata e de plástico e às vezes lá vai um no bolso, mas também regressa na maioria dos casos. Dramatizam histórias, visto-os às vezes com fatos de papel, há horas para requisitar livros e as mesas estão cheias deles. Vou dando algumas indicações em jeito de conversa, mas mexem. escolhem, aconselham-se uns com os outros, sentam-se, escolhem jogos enquanto tudo isto se passa. Há os mais exigentes que querem poemas, aventuras, coisas bem definidas, ou então um livro bem grande com muitos desenhos. Há os indecisos: acompanho-os, coloco-lhes ao alcance tudo o que veja que lhes pode servir. Há os que querem a minha opinião, discutem-se gostos (em voz baixa, se possível. para não incomodar muito os outros) fazem-se registos que assinam, responsabilizam-se e que prazer isso lhes dá... Saem aqueles entram outros. é assim todos os dias, conforme os anos de escolaridade.

Todos os meses afixo os nomes dos livros mais lidos. É o Top Livro. E também há os amigos da Biblioteca que exibem o cartão. só quem quer, sempre à-vontade.

Faço propostas: começo uma história que vai passando por turmas e se vai contando. peço aos «poetas» que levem os poemas para a «árvore», proponho-lhes temas de actualidade «Carta a um menino de Timor, O Dia do Livro Infantil» Poluição, Eleições para a Câmara, opiniões sobre o última Exposição/Venda de livros da Biblioteca, a diversidade étnica da escola (o problema das diferenças), os descobrimentos (por causa

de uma fragata que nos ofereceram chegaram à *Nau Catrineta* com diapositivos, música e tudo!); o Natal ou o Carnaval, o lançamento da obra de uma escritora, o encontro com ela e as comunicações do que se fez com os seus livros. Nestes casos há grande empenhamento de muitas turmas de que resultam trabalhos muito interessantes (até correspondência já aconteceu por contestação do final de um livro!). Quase todos eles acabam por ser oferecidos à Biblioteca, onde são vistos por todos, por um lado, e onde, por outro, os alunos depositam grande confiança em termos de preservação, segurança e valorização. Vai-se construindo um património que como se sabe não consta só de monumentos e museus...

A Biblioteca é também um sítio de investigação onde se põem documentos e materiais à disposição das turmas para os seus projectos. Faço recolhas diversas, conforme o que vai sendo necessário ou acho interessante ou eles me pedem: contos tradicionais africanos, origem histórica das freguesias que integram o bairro, recolha (via tradição oral) sobre a localidade e a feira semanal, o ambiente, a droga, etc. ...

A marcação de filmes é uma corrida que tem de ser criteriosamente agendada. Mas a maior conquista é o que mais me satisfaz é quando um professor chega com uma proposta. ou pelo menos com uma ideia, ou com a vontade de com a sua turma pegar numa obra que acha interessante para fazer algo de diferente. Há professores muitos abertos e disponíveis que entendem bem o valor da leitura e a esses faço abertamente propostas. Às vezes dá tudo muito trabalho, acabamos por nos meter em coisas muito ambiciosas, mas sentimos todos um prazer enorme. É ali que quero chegar quando convido os professores a virem, uma vez por mês (marcado por mim) ou sempre que o desejem e precisem, escolher obras que consideram adequadas às turmas, ou com as quais querem fazer qualquer coisa que podemos ou não discutir em conjunto com os alunos. E aí sou eu que vou também à sala de aula. E quando se propõem deixar o manual

escolar por uns tempos e voltar-se para a obra completa.

Já se fizeram diapositivos, vídeo, fotografias e muitos, muitos livros tudo sobre histórias, teatro: com convites a pais e escritores e alunos doutra escola a assistir. Depende do projecto e vai-se enriquecendo o nosso património...

Estou neste momento interessada num questionário à gente grande que vai à Biblioteca com menos assiduidade que crianças (pais, avós, auxiliares, professores, serviços que trabalham na escola): um retorno às histórias das suas infâncias, quais, onde, como, quem lhes contou. E convidá-los a contá-las, como já o fiz com escritores, outros professores, avós (uma instituição ainda neste meio).

Espalhados por toda escola há já muitos trabalhos relacionados com os livros, que vou procurando renovar, mas este ano o investimento vai ser maior.

Por exemplo: em vez de ser eu a fazer a promoção da leitura de determinados livros, porque não serem os meninos a fazer os chamados «cartazes publicitários»? Queria também editar o livro saído de várias turmas, o *História com histórias dentro* que uma revista já publicou, bem como uma colectânea de contos tradicionais africanos.

Os dias estão muito cheios e obrigam-me a estar muito tempo na escola, mas mesmo assim um dia daquele espaço, será, de agora em diante, destinado a actividades só da responsabilidade dos alunos, com propostas deles. Experimentei o ano passado e surgiram algumas coisas bem interessantes. É preciso institucionalizar também isso, devidamente calendarizado, claro. Porque nada aqui é feito ao acaso e é esse o grande segredo se assim se pode chamar. No fim de cada mês e no final de cada ano, eu sei (porque há registos para tudo) quantos livros foram lidos, quantos rapazes e raparigas os leram, qual o turno que mais leu, quais as turmas mais assíduas, quem são os grandes leitores, quem não liga importância ao que se faz, nem está nada interessado nisso (com os meninos a demonstrarem-me a sua pena por isso e eu a guardar as suas confidên-

cias). Aí arranjamos uma maneira de resolver sem ferir ninguém e contentando os interessados. Esta cumplicidade, com laivos de marginalidade, faz também parte do meu trabalho. E é bem feito! Para que não se julgue que se tem o poder de privar uma criança do direi-

to de escolher o que lê, num espaço que espera a sua visita e lhe é inteiramente dedicado! E isso em nome da falta de tempo, ou do atraso na «matéria»...

A verdade é que não se pode dar o que se não tem: o hábito, ou melhor, o prazer de ler!

— Até amanhã, Maria de Lourdes, adeus Amarelinho, adeus Gotinha, até amanhã livros — despede-se a Alina.

— Adeus Alina. sonha com fadas! — respondo eu. ►



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
ALMEIDA GARRETT**



Ano Lectivo 1995/1996

Estão ABERTAS AS PRÉ-INSCRIÇÕES para as ACÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA de Professores da Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário a seguir indicadas:

- Didáctica da Matemática
- Métodos Quantitativos
- Didáctica da Sociologia
- Didáctica do Inglês
- Didáctica do Português
- O Português numa Perspectiva Interdisciplinar
- Metodologias de Ensino/
/Aprendizagem da História
e Geografia
- Avaliação da Aprendizagem
- Do Projecto Educativo de Escola
aos Projectos de Área Escola
- Avaliação Pedagógica

As acções serão financiadas pelo Programa FOCO/Formação Contínua de Professores e estão acreditados pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua de Professores, produzindo efeitos na progressão da carreira docente (dois créditos cada uma)

Informações e inscrições na Secretaria
Largo do Leão, n.º 9 — 1000 Lisboa
Telef. 847 54 87 Fax 847 69 44
842 05 40 (10 linhas)

p r o f e s s o r
e s c r i t o r

AVENTURAS DA PENA

Entrevista com o Prof. Albano Estrela

76

São seguramente numerosos, na actualidade, os escritores portugueses que são, simultaneamente, professores — porém, esta sua segunda condição é frequentemente ignorada tanto pelo público como até, pelos seus colegas de profissão.

Em contrapartida, embora decerto mais raramente, alguns dos que investiram toda uma vida de trabalho no ensino e na investigação surgem repentinamente a publicar trabalhos literários. É o caso de ALBANO ESTRELA, professor universitário que, há cerca de três anos, publicou um livro de poesia e, há alguns meses, um conjunto de contos intitulado «Mapa dos Sabores» (Lisboa, ed. Colibri). Quisemos saber porquê; daí, a presente entrevista.

P: O que é que no seu caso, após uma carreira já longa como profes-

sor e como investigador, o leva a produzir, aos 60 anos, textos literários?

R: Há uma frase da Eduarda Chiote, em que ela diz mais ou menos assim: «Penso que escrevo para não me suicidar». No meu caso, a escrita constitui também um acto de equilibração pessoal, de me conhecer melhor a mim próprio. Eu direi que escrevo para não entontecer (pelo menos, tão depressa). No trabalho de professor, se uma parte é trabalho criativo, há também muitas tarefas administrativas, rotineiras, desgastantes, tarefas que constituem actualmente a minha principal ocupação. Cada vez nos apercebemos mais da falta da palavra escrita, nós que como professores tanto cultivamos a oralidade. Por outro lado,

penso que nesta altura da minha vida atingi uma nova, talvez uma terceira, fase de distanciação, de controlo das minhas emoções. Já houve tempo em que alcancei esse controlo gerindo a minha emocionalidade, colocando-a ao serviço de uma acção profissional. Agora, faço-o escrevendo. Em nenhum desses momentos deixei ou deixo de ser eu — pelo contrário, faço aquilo que mais me pode aproximar da realização. Não ignoro, por outro lado, que ter encetado este caminho também constitui um acto provocatório, uma transgressão em relação às ocupações universitárias. Há, ainda, um outro motivo na origem dos meus contos: tem a ver com histórias, anedotas e coisas do género que sempre ouvi contar mas a que nunca achei muita graça. Pensava muitas vezes: «Se fosse eu, contava isto de outro modo». Tenho a impressão de que este meu sentido de efabulação também decorre de tentar dar graça, a minha graça, a algumas dessas histórias.

P: O sentido de humor, ora quase sarcástico, (bastante caústico, de qualquer modo), ora servindo de cortina que esconde, porventura, outros sentidos, atravessa muitos dos seus contos. Corresponde isso a um modo de ver as coisas à sua volta, de as sentir, ou trata-se de um mero expediente literário que lhe é, de certo modo, exterior?

R: Corresponde a um modo antigo e pessoal de olhar os outros, as coisas à minha volta e a mim próprio.

P: Como nasceram estes contos? Houve uns mais fáceis que outros de escrever?

R: As histórias mais «fáceis» decorreram da minha capacidade de as antecipar, em relação ao momento da

escrita. Se, por exemplo, já as contei oralmente, se já vi o efeito que fazem em outros, torna-se mais fácil. Algumas das histórias, contei-as durante anos aos meus alunos. No pós-fácio refiro isso, mas penso que não disse o essencial. É que um conto só me sai bem quando me sinto do lado de dentro da história, quando a sinto como minha, quando visualizo o que estou a contar. Se eu não vejo, não escrevo. O que me coloca perante uma questão curiosa: o que é a génese da criação literária, mesmo da pequena criação, como esta minha?

P: Alguns dos contos inspiram-se, de modo central, no mundo escolar: professores, alunos, uma determinada relação, valores que impregnavam (impregnam ainda?) esse mundo. Em alguns outros, mesmo se o tema central é diverso, os seus personagens são professores. O mundo escolar, em geral, e os professores, em particular, continuam a ter interesse para si?

R: Talvez o interesse se venha a esgotar. Muitas dessas histórias, como disse, contei-as durante anos, aos alunos. São paradigmáticas e paradoxais. Por outro lado, pode acontecer que o interesse persista. Muitos escritores têm páginas relativas a experiências e situações escolares, em obras votadas a outros temas. Outros (embora sejam em menor número), centram aí o fulcro da acção que relatam, como é o caso recente de Luís de Campos que também é um universitário. Mas penso que é tema de cada vez mais actual.

P: Já referiu que escrever ficção é, para si, uma forma de compensação, de procura de um contraponto ou de um contrapeso para um exercício profissional desgastante e, de certo modo, uma forma de catarse. Porém,

podia fazê-lo e não publicar, como, porventura, tantos outros fazem. Publicar representa entrar em relação com outros, com os leitores. Que espera disso?

R: Compreendo bem, mas não tenho ideias muito definidas, realmente. Quando escrevo, estou fundamentalmente interessado em me situar num ponto de vista que, sendo particular, e feito de vários particulares, seja simultaneamente universal. Embora quando escreva tenha já a noção de que há pessoas a espreitar à porta. Tento empurrar a porta, fechá-la e escrever à pureza. Mas, simultaneamente, gosto de conhecer as reacções das outras pessoas, seja quando lhes conto uma história antes de a escrever, seja quando procuro saber a sua opinião sobre o que já está escrito. Há mesmo casos de histórias que, por mim, nunca teria pensado em escrever. Por exemplo, falando com um amigo, de vivências da minha infância passada no Porto, ele incitou-me a passá-las a escrito e foi daí que resultou o conto «A única fraqueza do senhor». Por outro lado, eu, como autor, não tenho a noção do que é melhor e do que é pior naquilo que escrevo. E quanto aos meus leitores, abundam opiniões diversas, e mesmo contraditórias, acerca de cada conto.

P: Dependerá das dimensões a que cada um é mais sensível, daquilo que cada um valoriza mais?

R: Exacto. Conheço opiniões fortemente discrepantes acerca do «Suicídio» e do «Divórcio Litigioso» e sei, em alguns casos, ou imagino com facilidade, a raiz dessas diferenças no modo como cada um se projecta no que lê. O que me permite fazer nítidas triagens psicológicas entre quem lê. Por exemplo, no

primeiro dos contos que agora mencionei, tenho geralmente ouvido opiniões muito favoráveis dos homens, enquanto as mulheres não o apreciam. O que compreendo: essa é uma história centrada no sentir do homem, no seu ritmo próprio, é uma história «masculina».

Por outro lado, há quem leia os contos imaginando que correspondem a vivências do autor, o que, em alguns casos, é inteiramente falso. Há histórias totalmente inventadas, como «O Poeta do Acto Único» e o «Mapa dos Sabores» que são dois textos escritos ao sabor da aventura da pena. Nada mais interessante do que constatar que nada é mais verdadeiro do que a arte enquanto construção perfeitamente artificial... Mas é a forma mais verdadeira de estarmos perante nós próprios.

P: E para o futuro, tem o projecto de continuar a escrever ou a experiência acabou?

R: Penso continuar. Tenho tentado tornar esta escrita como uma forma de exercício para fazer um romance — o que é uma das coisas que me atrapalham porque considero que o romance é o máximo da criação literária e até, de toda a criação (o que talvez seja uma ideia romântica) mas não sei se tenho fôlego para lá chegar. De resto, e a somar a isto, abundam casos de bons contistas que nunca foram capazes de escrever um romance e de grandes romancistas que são maus contistas. Fialho é um bom exemplo do primeiro caso.

Há um outro género que gostava de cultivar: a novela, algo que se situa entre o conto e o romance, que tão esquecida anda. De qualquer modo, penso eu que o desiderato de qualquer pequeno contista é transformar-se num romancista médio... E talvez não consiga fugir a tal destino! ▀

Tabela de assinaturas de o professor

1 ano / 6 números — IVA e portes incluídos

Portugal e Regiões Autónomas: 3.840\$00 (assinatura individual); 4.560\$00 (entidades colectivas)
 Macau, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe: 5.880\$00. Espanha: 4.476\$00
 Resto da Europa: 5.760\$00. Fora da Europa: 7.200\$00

 **o professor** _____
 assinaturas

Nome _____
 Morada _____
 Telefone _____
 Cód. Postal _____ Localidade _____
 Profissão _____ Idade _____

Desejo assinar a revista O PROFESSOR com início no mês de _____
 Por o respectivo pagamento envio Esc. _____ \$ _____
 em cheque/vale do correio n.º _____
 sobre _____ (banco/estação), à ordem de:

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

Data ____ / ____ / ____
 Assinatura _____

 **o professor** _____
 números publicados

Nome _____
 Morada _____
 Telefone _____
 Cód. Postal _____ Localidade _____
 Profissão _____ Idade _____

Desejo receber os seguintes números de O PROFESSOR: _____
 Por o respectivo pagamento envio Esc. _____ \$ _____
 em cheque/vale do correio n.º _____
 sobre _____ (banco/estação), à ordem de:

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

Data ____ / ____ / ____
 Assinatura _____

recursos didácticos

NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Manuela Costa e Aníbal Costa

Areal Editores, 1995

Os novos programas de Educação Física apresentam modernas perspectivas de desenvolvimento que procuram corresponder às realidades de cada escola e de cada aluno, com o objectivo de tornar a actividade física intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa.

O manual *Na Aula de Educação Física* é um livro diferente, criado a pensar nos diversos ambientes onde se desenrolam as aulas: sala de aula, ginásio ou recinto desportivo ao ar livre. Para satisfazer este objectivo é um livro que não pesa e de simples utilização, sendo desenvolvido através de folhas destacáveis.

A estrutura pedagógica utilizada permite acompanhar a heterogeneidade de progressão das aprendizagens, ajudando a desenvolver a cultura desportiva.

Paralelamente à matérias nucleares e alternativas, o professor que optar por este manual vai ter ao seu dispor um leque alargado de actividades de ampliação, fichas de registo das unidades didácticas, fichas de avaliação, fichas de auto-avaliação, relatórios para avaliação do desempenho dos alunos com dispensa de aulas, trabalhos de pesquisa disciplinares e pluridisciplinares, esquemas coreográficos, cuidados médicos e higiénicos, informações sobre o corpo humano e muito mais.

ÁREA ESCOLA

Como desenvolver

Aníbal Costa e Manuela Costa

Areal Editores, 1994

A interdisciplinaridade terá aqui um espaço privilegiado e a escola, aberta a todos os agentes educativos que o meio proporciona, poderá assim assumir-se como um verdadeiro pólo de desenvolvimento da comunidade, ou seja, o seu real sentido.

Os alunos passarão a entender, de forma mais límpida, o sentido do estudo, da investigação, porquanto eles próprios aplicarão os seus conhecimentos académicos e práticas concretas do seu dia-a-dia. Passam a construir os seus saberes.

Contudo, surgem sempre algumas dificuldades iniciais que urge esclarecer.

Se para alguns professores e alunos a sua anterior prática já envolvia estratégias similares (nos clubes da Escola Cultural/Pluridimensional...), outros, até porque se abarca um universo mais geral, deparam com certas inquietações que a sua experiência, progressivamente, irá superando.

Esta nossa publicação pretende, de algum modo, constituir mais um apoio.

NOVAS METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO

Adalberto Dias de Carvalho (org.)

Porto Editora, 1995

Ao escolher-se como temática desta obra «as novas metodologias em educação», quis-se assinalar, antes de mais, a importância de se considerar a questão dos métodos no espaço da reflexão epistemológica e pedagógica. Tal, na certeza antecipada de que, através de um estudo empreendido nesta área, se mobilizam contributos e preocupações que em muito ultrapassam os estritos limites de uma qualquer pesquisa disciplinar. Na verdade, a abordagem dos métodos acaba por remeter, de uma forma ou de outra, para a perspectiva das didácticas (ou das metodologias) e, através delas, para uma teia interdisciplinar em que os olhares da psicologia, da pedagogia, da sociologia, das ciências da

educação e das ciências da especialidade, no todo ou em parte, se conjugam em análises e/ou prescrições carregadas de originalidade.

E AGORA TU DIZIAS QUE...

Jogos e brincadeiras
como dispositivos pedagógicos

Luiza Cortezão, M. Teresa Amaral,
M. Isabel Carvalho, M. Lurdes Carvalho,
M. José Casanova, Paulo Lopes, Elisa Monteiro,
M. José Ortet, M. Isabel Pestana,
com anexos de Manuel António C. Oliveira
e M. Fernanda Martins

Ao longo das actividades desenvolvidas em dois projectos de investigação-acção realizadas no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto sobre problemas relativos à escola face às culturas, foram sendo identificadas algumas estratégias de trabalho que se revelaram interessantes nos resultados a que parecem conduzir. Tais propostas de trabalho, concretizadas através de alguns dispositivos pedagógicos, não só desencadearam uma melhoria sensível da aprendizagem e do desenvolvimento em crianças habitualmente consideradas, nas escolas, como «difíceis», como permitiram um relacionamento mais alegre e aberto na sala de aula com o professor, que através desses dispositivos pôde também conhecer melhor os seus alunos. Essa alegria e o melhor relacionamento parecem também ter contribuído para o aparecimento de atitudes de maior afirmação e auto-estima por parte de crianças habitualmente bastante inseguras e fechadas no seu mundo.

Admitiu-se então que seria interessante pôr à disposição dos colegas não só alguns resultados da reflexão a que este tipo de trabalho conduziu, como também oferecer algumas sugestões de trabalho para que outros professores, se o julgarem interessante, possam levar a cabo nas suas aulas.

Os jogos e brincadeiras desenvolvidos espontaneamente pelas crianças nos seus tempos livres, os jogos que revelam aspectos da riqueza cultural de outros grupos (porque alguns deles, tão interessantes e divertidos, nunca foram jogados por nós), os jogos que também nos unem (porque muitos deles foram jogados por to-

dos nós), foram alguns dos dispositivos pedagógicos a que recorremos e que nos parecem conter potencialidades realmente interessantes. Análises de histórias contadas por crianças, construção de genealogias, registo e análise de histórias de vida, glossários, etc., foram outras formas de trabalho, outros dispositivos pedagógicos a que também se recorreu e que se revelaram, igualmente, interessantes. Eles serão objecto de outras publicações.

Este livro sobre jogos e brincadeiras é, assim, um dos «produtos» a que o Projecto de Educação Inter-Multicultural conduziu.

ÁREAS CRÍTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

João Andrade Peres e Telmo Mória
Colecção Universitária, Editorial Caninho

Áreas Críticas da Língua Portuguesa apresenta ao leitor seis áreas da língua que manifestam sintomas de uma «crise», quer porque nelas se verificam movimentos de ruptura — em geral prenunciadores de mutações da norma — quer porque muito facilmente nelas se insinua o puro desvio, a sugerir a existência de dificuldades (novas ou não) por parte dos falantes.

O material linguístico escolhido para a análise é constituído por textos jornalísticos produzidos entre 1986 e 1994. As áreas críticas seleccionadas são: *estruturas argumentais* (tratadas no capítulo 2, após um capítulo introdutório sobre o funcionamento de uma língua e a sua variação), *construções passivas* (capítulo 3), *construções de elevação* (capítulo 4), *orações relativas* (capítulo 5), *construções de coordenação* (capítulo 6) e *concordâncias* (capítulo 7).

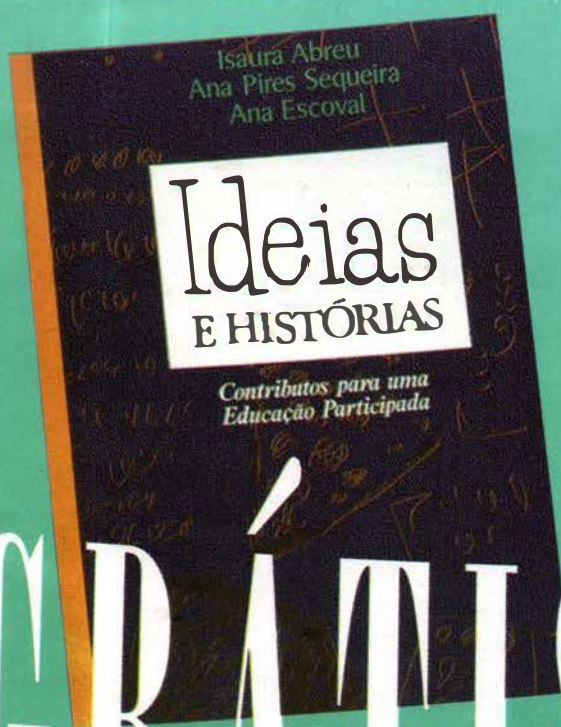
Com excepção do primeiro capítulo, todos os demais são formados por duas partes, uma de «elementos teórico-descritivos» e outra de «análise de construções». Na primeira parte faculta-se ao leitor a informação gramatical necessária para poder analisar os textos recolhidos, que são analisados na segunda parte.

Áreas Críticas da Língua Portuguesa propõe uma reflexão sobre a linguagem que, sem exhibir a sofisticação teórica e formal que as produções académicas normalmente requerem, procura ser adequada ao público interessado — o professor ou o estudante de Português, o jornalista, o orador, o simples amante da sua língua. ▀

ASSINE A NOESIS

RECEBA INFORMAÇÃO

e uma oferta de IDEIAS



GRÁTIS

NOVOS ASSINANTES NOVAS VANTAGENS

ATÉ 31 DE JULHO 1995

Sim, quero assinar a Revista NOESIS (4 números) por apenas **1260\$00** e, para além do desconto obtido (25%), receberei ainda, inteiramente grátis, a oferta adicional do livro **IDEIAS E HISTÓRIAS: Contributos para uma educação participada**

É fácil iniciar a sua assinatura: Fotocopie o cupão abaixo reproduzido e envie-o, acompanhado de um cheque, num sobrescrito dirigido a Instituto de Inovação Educacional, Rua Artilharia Um, 105 1070 LISBOA

ATENÇÃO: A oferta também é válida para a renovação de assinaturas, desde que o antigo assinante proponha um outro e envie, simultaneamente, o seu boletim de renovação e o novo boletim de adesão.

Nome _____

Telefone _____ Fax _____

Profissão / Função _____

Contribuinte nº _____

Desejo receber os meus exemplares da NOESIS e a oferta que me fazem em :

casa ☐ local de trabalho ☐

Morada para envio _____

Loc. _____ Cod. Postal _____

Junto envio cheque nº _____

s/ Banco _____ à ordem do

Instituto de Inovação Educacional

Data _____ Ass. _____

CAMINHO

o prazer de ter bons livros para ler

Áreas Críticas

da Língua Portuguesa

João Andrade Peres
Telmo Mória

CAMINHO

coleção universitária

série LINGÜÍSTICA

dirigida por
Maria Raquel Delgado Martins

Cód. 34.008

PVP: 4830\$00

Áreas Críticas da Língua Portuguesa propõe uma reflexão sobre a linguagem que, sem exhibir a sofisticação teórica e formal que as produções académicas normalmente requerem, procura ser adequada ao público interessado — o professor ou o estudante de português, o jornalista, o orador, o simples amante da sua língua.