

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

Esta obra encontra-se dividida em quatro secções que debatem temas relativos ao ensino da Geografia, da História, das Línguas Modernas e do Português (língua e literatura), respetivamente. O volume reúne dezoito capítulos da autoria de professores de didática, de investigadores, de professores estagiários e de professores profissionalizados, associados à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Mais do que encontrar receitas para os professores em formação inicial, pretende-se suscitar o debate e proporcionar um espaço de reflexão sobre temas centrais ao ensino das Humanidades.



I N V E S T I G A Ç Ã O



EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Imprensa da Universidade de Coimbra

INFOGRAFIA DA CAPA

Mickael Silva

PRÉ-IMPRESSÃO

Jorge Neves

PRINT BY

KDP

ISBN

978-989-26-1700-8

ISBN DIGITAL

978-989-26-1701-5

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-1701-5>

© SETEMBRO 2019, IMPRENSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
NAS HUMANIDADES

A formação inicial de professores nas
humanidades : reflexões didáticas / Ana R.
Luís... [et al.]. - (Investigação)

ISBN 978-989-26-1700-8 (ed. impressa)

ISBN 978-989-26-1701-5 (ed. eletrónica)

I – LUÍS, Ana R.

CDU 371

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)

ÍNDICE

Nota Introdutória 9

Prefácio 13

PARTE 1 – ENSINO DE GEOGRAFIA

Coordenação: ADÉLIA NUNES

**A Importância da Educação Geográfica Auxiliada por TIG:
O Olhar dos Futuros Docentes de Geografia 23**

OLGA MACIEL e ADÉLIA NUNES

**A Paisagem na Geografia: Um Programa Educativo a Partir
dos Territórios do Zêzere 47**

CAROLINA ALVES, SELENE MARTINHO e PATRÍCIA FIGUEIREDO

**A Música como Recurso no Processo de Ensino Aprendizagem
em Geografia – Aplicação à Temática “Mobilidade da População” 73**

ANA MARIA CORTEZ VAZ, MARIA JOSÉ REIS, ADÉLIA NOBRE NUNES

e FÁTIMA VELEZ DE CASTRO

PARTE 2 – ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenação: ANA ISABEL RIBEIRO

**Historiografia, Ensino da História e “Questões Fraturantes”.
Uma Perspetiva de Didática da História 89**

JOÃO PAULO AVELÁS NUNES e ANDRÉ LUÍS RAMOS SOARES

Visitas de Estudo Guiadas por <i>Tablets</i>: Da Teoria à Construção de um Roteiro Digital	115
ANA ISABEL RIBEIRO e SARA DIAS TRINDADE	

PARTE 3 – ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

3.1 Inglês

Coordenação: ANA R. LUÍS

Back to the Future: Foreign Language Teaching and Learning as Critical Practice	141
TERESA TAVARES	

Telling Stories from Pictures: Visual Close-Reading Tools for a Critical Visual Literacy	161
MARIA JOSÉ CANELO	

Intercultural Dynamics: Globalisation and its Effects on Habitus	181
MARK J. R. WAKEFIELD	

A Adaptação Linguística no Ensino de Inglês: Exemplos de Simplificação e de Elaboração	195
ANA R. LUÍS	

CLIL – A Aprendizagem Integrada de Inglês e Ciências Naturais no Contexto Educativo Atual – Possibilidades e Limitações	213
ODETE FERREIRA	

3.2 Alemão, Espanhol e Francês

Coordenação: JUDITE CARECHO

A Didática como Desafio Permanente: Inteligências, Perfis e Métodos	247
JOÃO DOMINGUES	

Verbos Modais Alemães da Perspetiva de Alunos Portugueses	269
JUDITE CARECHO e RUTE SOARES	

El Papel del Léxico en la Enseñanza del Español para fines Específicos en Niveles de Iniciación	311
PATRICIA ROSSI JIMÉNEZ	

PARTE 4 – ENSINO DE PORTUGUÊS

Coordenação: CRISTINA MELLO

O Ensino de “A Aia” de Eça de Queirós: Nótulas e Derivações	335
ANA MARIA MACHADO	

Práticas de Escrita a Partir da Leitura de Texto Literário.

Um Estudo de Caso no 7.º Ano de Escolaridade	351
CRISTINA MELLO, ANA PAULA LOUREIRO, MARIA ARMINDA DUARTE PINHEIRO	

Movência e Identidade. Abordagens Didáticas de Temas Interculturais e Artísticos a Partir do Conto “George” de Maria Judite de Carvalho

	379
MARIA JOÃO SIMÕES e RUI AFONSO MATEUS	

Trabalhar Sobre o Texto na Aula de Português	399
ANA CRISTINA MACÁRIO LOPES e CONCEIÇÃO CARAPINHA	

O Lugar da Consciência Cultural Crítica na Aula de Língua

(Materna ou não Materna)	417
ANABELA DOS SANTOS FERNANDES	

(Página deixada propositadamente em branco)

NOTA INTRODUTÓRIA

O volume que agora se apresenta reúne textos selecionados do *1.º Colóquio em Didática e Ensino da FLUC*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em 2016, no âmbito dos Mestrados em Ensino. Os artigos – da autoria de professores e investigadores da Faculdade de Letras, de professores do Ensino Básico e Secundário e de professores estagiários – oferecem reflexões e apresentam propostas didáticas dirigidas prioritariamente a um público docente em formação inicial. O volume está organizado em quatro áreas de docência: ensino de Geografia (Parte 1), ensino de História (Parte 2), ensino de Línguas Estrangeiras (Parte 3) e ensino de Português (Parte 4).

Na seção subordinada à Geografia apresentam-se três textos. No primeiro, da autoria de **Olga Maciel** e **Adélia Nunes**, procura-se avaliar, com recurso a inquéritos por questionário, o interesse e as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias de informação geográfica (TIG) no ensino de Geografia e conhecer as conceções dos futuros professores de Geografia relativamente ao papel destas ferramentas. No texto seguinte, delineia-se um projeto educativo, que tem o território como foco de aprendizagem e a paisagem como elemento chave de partida. Este trabalho, da autoria de **Carolina Alves**, **Selene Martinho** e **Patrícia Figueiredo**, pretende que os alunos descubram os territórios envolventes, através de conteúdos programáticos formais, no intuito de dar sentido e aplicabilidade às suas aprendizagens. No último texto apresentado, **Ana Maria Cortez Vaz**, **Maria José Reis**, **Adélia Nobre Nunes** e **Fátima Velez de Castro**, procuram aferir o contributo da música, enquanto recurso e estratégia facilitadora em Geografia, explorando para o efeito a canção “Para os braços da minha Mãe”, da autoria de Pedro Abrunhosa, aplicada ao subtema ‘Movimentos Migratórios’, no 10.º ano de escolaridade.

A secção relativa à **História** é constituída por dois textos. O texto da autoria de **João Paulo Avelãs Nunes** e de **André Luís Ramos Soares** procura refletir sobre as relações entre historiografia e ensino de História, bem como sobre a atitude dos professores perante questões de formação para a cidadania, sendo exploradas as possibilidades e os perigos de intervenções ideologicamente mais comprometidas. No segundo texto, **Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade** procuram descrever um projeto em torno das potencialidades que as visitas de estudo podem encerrar quando trabalhadas com recurso a tecnologias digitais de informação e comunicação. As autoras propõem uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências de recolha, tratamento e construção de conhecimento, partindo da exploração de sítios históricos na sua vertente física e virtual.

A relação entre língua, cultura e autenticidade é explorada na secção de Inglês. O primeiro texto, de **Teresa Tavares**, defende uma perspetiva crítica do ensino da língua inglesa que assenta na promoção de uma educação intercultural e de uma cidadania ativa, oferecendo exemplos de atividades e de materiais utilizados em aulas dos 7.º, 8.º e 9.º anos do Ensino Básico. **Maria José Canelo** explora o potencial pedagógico da imagem no ensino da cultura, a partir de uma leitura crítica de ‘cultura’, ‘representação’ e interculturalidade. Com recurso a imagens de autores anglófonos, a autora sugere metodologias que permitem desenvolver um *visual close reading*. O texto da autoria de **Mark Wakefield** incide igualmente sobre língua e cultura, discutindo o papel da língua inglesa no desenvolvimento da relação entre a construção da tolerância e o processo de globalização. O contributo de **Ana R. Luís** incide sobre a autenticidade dos textos e a sua adequação aos diferentes níveis de aprendizagem através da adaptação linguística. Distingue entre simplificação e elaboração, a partir de exemplos concretos que permitem ilustrar estes dois processos de adaptação. O último texto, da autoria de **Odete Ferreira**, descreve uma experiência didática apoiada na metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Através do uso da língua inglesa, a autora promoveu momentos de aprendizagem autêntica, com base em conteúdos curriculares da disciplina de Ciências Naturais.

O volume contém igualmente textos respeitantes ao ensino de outras línguas estrangeiras para além do Inglês. Partindo complexidade e da diversi-

dade que caracterizam o processo de aprendizagem, **João Domingues** reflete sobre o papel do ensino e sobre as competências e ferramentas necessárias a um professor, para que seja bem-sucedido na tarefa de guiar e motivar os alunos no seu percurso, mais especificamente no que às línguas estrangeiras diz respeito. Num segundo texto, **Judite Carecho** e **Rute Soares** concentram-se na aprendizagem da língua alemã, analisando especificamente a apresentação de dois verbos modais alemães em gramáticas, dicionários e manuais didáticos, com o objetivo de verificar em que medida essa apresentação é a mais clara e adequada para alunos de língua materna portuguesa. **Patricia Rossi Jiménez** é a autora de um texto dedicado ao ensino de Espanhol para fins específicos, em que se discute este mesmo conceito e se destacam as características das linguagens de especialidade que são compatíveis com a sua leção em níveis de língua iniciais, sendo apresentados exemplos de materiais apropriados a este fim.

O contributo da secção de Português situa-se tanto no domínio da língua como no domínio da literatura. O primeiro trabalho, de **Ana Maria Machado**, discute a escolarização do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, considerando, inicialmente, versões do texto (a que fora publicada pelo autor, em vida e a de Luís Fagundes Duarte), seguindo-se uma leitura crítica de abordagens em manuais escolares, no que adverte para a naturalização de inferências abusivas. Explorando a relação entre leitura do texto literário e produção textual, esta última enquanto atividade que prolonga a leitura, **Cristina Mello**, **Ana Paula Loureiro** e **Maria Arminda Duarte Pinheiro** apresentam uma análise de textos produzidos por alunos do 7.º ano de escolaridade na sequência da leitura em aula do conto “Avó e neto contra vento e areia”, de Teolinda Gersão, com ênfase na produtividade da escrita de cariz autobiográfico. O terceiro texto, de **Maria João Simões** e **Rui Afonso Mateus**, incide numa abordagem do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho, no âmbito do 12.º ano de escolaridade. Refletem sobre questões identitárias suscitadas pelo texto e sugerem estratégias de leitura de cariz intercultural e interartístico. É sobre a problemática do trabalho escolar com o texto complexo que incide o artigo de **Ana Cristina Macário Lopes** e **Conceição Carapinha**. Para atender à necessidade de tornar os alunos conscientes da textualidade, as autoras propõem atividades que os professores podem contemplar, centradas em três

áreas críticas: coesão referencial, coesão interfrásica e consciencialização dos mecanismos geradores de coerência. **Anabela Fernandes** discute o valor da consciência cultural crítica no âmbito da didática das línguas, materna e não materna, com destaque para novas formulações do discurso pedagógico tendentes à renovação de práticas de ensino. A reflexão substancial desenvolve-se em torno de subsídios teóricos e metodológicos tomados de áreas que impendem sobre o ensino das línguas, designadamente da pragmática intercultural, da antropologia linguística e da linguística cognitiva.

As coordenadoras desta obra gostariam de agradecer aos autores dos textos a colaboração prestada ao longo da edição dos seus trabalhos. Aproveitamos igualmente para manifestar o nosso reconhecimento a todos os membros da Comissão Científica pelos seus comentários e sugestões. Um especial agradecimento à Direção da Faculdade de Letras, pelas condições materiais que viabilizaram a realização do Colóquio, à Imprensa da Universidade de Coimbra, por ter acolhido favoravelmente a nossa proposta editorial, e à Professora Isabel Alarcão, pelo prefácio a este volume.

Terminamos esta nota introdutória com um agradecimento póstumo à nossa colega Cristina Mello, que inesperadamente nos deixou durante a preparação deste volume. Muito antes desta publicação, para a qual contribuiu com entusiasmo, desempenhou um papel de relevo no ensino, na investigação e na divulgação da Didática da Literatura Portuguesa.

PREFÁCIO

Foi-me concedida a honra de prefaciá-lo o livro *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades: Reflexões Didáticas*, organizado por Ana R. Luís, Adélia Nunes, Cristina Mello, Judite Carecho e Ana Isabel Ribeiro e editado pela Imprensa da Universidade de Coimbra. Faço-o com muito gosto, por um conjunto de razões que passo a referir. A Universidade de Coimbra e, nela, a Faculdade de Letras, foram os lugares da minha formação universitária inicial, uma formação em Humanidades e sobre a qual construí o meu perfil profissional de professora. Além disso, desde bem cedo na minha vida profissional, me senti atraída pela formação de professores e, nesse campo, atuei nas vertentes da formação inicial e da formação contínua, interessando-me particularmente pelas problemáticas relativas à Didática e à Supervisão. O facto de ter sido uma das primeiras professoras de Didática (de Línguas) em ambiente universitário (na então nova Universidade de Aveiro) constituiu para mim um enorme e interessante desafio de prática rigorosa de formação e investigação e de afirmação e credibilização desta disciplina no mundo académico. À minha frente abria-se um vasto campo de pensamento e de ação nos tempos, estimulantes, do pós-25 de Abril. Havia que conceptualizar a Didática, delimitar o seu campo e objeto, compreender a sua relação com disciplinas afins, conceber e experimentar estratégias de ensino e avaliação, caracterizar o perfil do professor de Didática, desbravar os caminhos da investigação na área.

Não é, por isso, de estranhar que acolha, de bom grado, iniciativas que contribuam para o desenvolvimento da área disciplinar da Didática e para a melhoria da qualidade da formação de professores. O livro que agora é dado à estampa reúne uma seleção de textos resultantes da apresentação de comunicações no 1.º Colóquio em Didática e Ensino da FLUC, realizado em

2016, no âmbito das atividades relacionadas com a Formação de Professores e os Mestrados em Ensino. Os textos enquadram-se nas áreas de Geografia, História, Línguas, Literaturas e Culturas.

Sem a preocupação de fazer referência a cada um dos capítulos que compõem o presente livro, optei por fazer uma abordagem transversal, tentando identificar preocupações, interesses, temas, experiências, dificuldades, aspetos críticos.

No centro das preocupações encontra-se, como seria de esperar num livro sobre Didática, o processo educativo, expressão frequentemente utilizada nestes textos e que, sendo mais abrangente do que processo de ensino e aprendizagem, remete-nos para uma visão mais atual e esclarecida do conceito de Didática e da prática didática que dele decorre. Identificada, durante vários anos, apenas com o *quê* e o *como* ensinar, à área disciplinar da Didática colocam-se hoje, para além destas, outras questões mais profundas, relativas ao *porquê* e para *quê* ensinar o *quê*, em que contextos e com que resultados. Esta focagem de ângulo mais vasto não invalida a centralidade dos conteúdos a ensinar/aprender e a sua interligação. É esse, exatamente, o sentido da designação de Didáticas específicas, termo muito utilizado na formação de professores. Mas esses conteúdos, por sua vez, não se fecham nas fronteiras específicas de cada disciplina; abrem-se a outros campos e a outros saberes numa perspetiva atual de interdisciplinaridade e de reconhecimento da teia complexa de saberes que, articulando unidade e multiplicidade, torna mais compreensível a leitura do mundo e mais atraente a aprendizagem. Articula-se assim a música e a geografia, a pintura e a literatura, as línguas e a geologia.

Também os saberes não se confinam a conhecimentos teóricos, mas alicerçam as competências que permitem não apenas compreender a realidade, mas nela agir. Os autores de vários textos evidenciam bem a relação entre o ensino e a realidade, seja através da exploração do território, da interpelação provocada pelas obras de arte, da leitura de textos literários ou de canções atuais. Esta relação insere-se numa preocupação pela aprendizagem ativa, significativa e colaborativa, centrada no estudante, mas tendo como pano de fundo o papel condutor do professor que organiza, estimula e avalia as aprendizagens dos seus alunos. Na era tecnológica em que vivemos, a era da geração móvel, digital, do polegar, não admira que à utilização da tecnologia

no processo educativo tenha sido dada significativa atenção, com referência à utilização de *tablets* em visitas de estudo e de TIGs no ensino da geografia. Um outro indício de expansão da atuação didática nota-se na referência a aprendizagens em ambientes informais, reconhecendo-se assim a necessidade de uma formação em contínuo e a possível influência da escola na comunidade em geral.

De destacar é também a forte presença de referências, geralmente críticas, aos manuais de ensino, o que revela o papel crucial que eles desempenham no processo educativo, as influências positivas ou negativas que exercem e o elevado grau de exigência que deve ser colocado na seleção destes auxiliares de ensino; e, mais uma vez, refiro processo educativo e não apenas processo de ensino/aprendizagem, pois, como sabemos e alguns dos presentes textos isso testemunham, os manuais escolares são muitas vezes veículo de estereótipos e elementos culturais distorcidos que, sub-repticiamente, se está a inculcar nos nossos alunos.

Sobressai ainda, na leitura dos capítulos, uma forte preocupação com o desenvolvimento do espírito crítico, numa clara evidência de que a Didática não se confina ao *quê* e como ensinar, mas se interroga sobre as finalidades do ensino ao mesmo tempo que inscreve nas suas abordagens o desenvolvimento do espírito crítico, fundamental para a vivência de uma cidadania ativa. Cidadania que hoje ultrapassa os limites da cidade, da região, do país, para se situar no mundo globalizado em que vivemos. Mundo que exige um outro modo de estar e de agir. Não admira, por isso, que temas como a globalização, a cultura, a identidade, a intercultura e a aculturação estejam muito presentes nas preocupações e interesses dos autores.

As reflexões didáticas no livro com o mesmo título que agora prefacio consubstanciam-se em textos de natureza diferente. São-nos oferecidos textos de pendor mais teórico, alguns orientados para a problematização do ensino das disciplinas e da própria disciplina de Didática, a par de outros mais focados na prática educativa, relatando experiências, apresentando projetos, refletindo sobre a evolução da disciplina. Por todos eles perpassa uma atitude de questionamento crítico, de desafio ao pensamento e à ação. Deles emerge um perfil de professor como estudioso, investigador do seu campo de ação, comprometido com a reflexão sobre a sua prática, construtor de um

saber didático na sua vertente teórica e prática, impulsionador de mudanças requeridas. E a propósito de mudanças, alguns capítulos atestam a nossa já bem conhecida dificuldade de introduzir inovação devido às infraestruturas existentes na escola, pouco flexíveis, o que obriga a uma atitude de persistência, uma sólida argumentação, evidências de necessidades e de resultados. É a didática em movimento.

Na minha leitura dialogante com estes textos, senti a curiosidade de saber em que perfil deveria encaixar os seus autores. Seriam eles académicos, professores das escolas, estagiários? Perguntei. E a resposta chegou: 19 académicos, 5 professores das escolas e 5 estagiários. Interrogar-se-ão talvez os meus leitores sobre a razão de ser deste meu questionamento. Se continuarem a ler-me, encontrarão, mais à frente, pistas para a construção da resposta.

A propósito das reflexões motivadas pela leitura deste livro, revisei o meu pensamento sobre a Didática, construído na interação entre a minha prática docente e a tentativa de configuração de um campo disciplinar em emergência, a exigir reconhecimento e credibilização no meio académico. Uma temática que progressivamente abordei ao longo dos anos de vida profissional ativa, quer como professora de línguas no ensino secundário, quer como investigadora, professora de Didática e formadora de professores; e sobre a qual continuo a refletir no período de pós aposentação.

Das reflexões acima apresentadas a propósito dos textos penso que se pode inferir que considero que a Didática vai muito para além do vulgar conceito que a circunscreve ao modo de ensinar conteúdos. À Didática aplica-se o clássico questionamento sinalizado nas perguntas: o quê ensinar? a quem? porquê? para quê? quando? em que contextos? como? com que auxiliares? como avaliar? Considero assim que a Didática, como campo de conhecimento e sua projeção na ação, focaliza-se nos processos educativos de ensino e aprendizagem, tendo em conta as suas finalidades, fundamentos, práticas, condições e fatores influenciadores. É evidente que, para dar resposta às questões acima colocadas, a Didática tem de estabelecer relações com outras áreas disciplinares com destaque para a Psicologia e a Sociologia, para além de, obviamente, as áreas dos conteúdos disciplinares a ensinar.

Terão talvez reparado na minha referência a um campo de conhecimento e sua projeção na ação, projeção que agora clarifico como interativa, implicando

uma forte ligação entre a teoria e a prática e entre os diversos atores que dão vida a este campo. Reconheço na Didática 3 domínios, a saber: o domínio da ação profissional (a que chamei a Didática profissional); o domínio da investigação (a que chamei investigação em Didática) e o domínio da formação (a que, na Universidade de Aveiro, onde lecionei, convencionámos chamar Didática curricular). Trata-se, no primeiro caso, da Didática que se pratica, da atuação do professor e seus alunos. O segundo, sendo óbvio, não carece de explicação e o terceiro remete-nos para o ensino da própria Didática. Por considerar que estas três dimensões devem estar profundamente interligadas, mas cada uma delas pode, em diferentes situações, estar mais no centro das atenções, cunhei a expressão “tríptico didático” para acentuar essa configuração e possíveis reconfigurações. Como envolvente, acrescentei-lhe mais tarde a dimensão política, que nos remete para as finalidades e condições do ensino das disciplinas e da própria disciplina de Didática.

Uma outra questão emerge a propósito desta minha conceptualização. Quem são os atores nestas 3 dimensões e como se articulam? Para além dos estudantes, as figuras que habitam este cenário didático são os professores das escolas básicas e secundárias, os professores de Didática no ensino superior e os investigadores em Didática. É oportuno dar continuidade a esta interrogação e lançar a seguinte: quem são estes investigadores? Até há relativamente pouco tempo esta categoria confinava-se aos professores universitários. Para além dos bolsiros da atualidade, evoluiu-se, e bem, no sentido de nela incluir os professores das escolas básicas e secundárias de que é exemplo o presente livro, embora em número limitado. Poderá argumentar-se que a investigação que estes professores fazem é, normalmente, diferente da praticada pelos académicos; afirmam alguns que nem deve ser considerada investigação, alegando a sua natureza de investigação-ação na maioria dos casos. Deixando de lado esta polémica que, progressivamente, se vai diluindo, gostaria de renovar um desafio que venho fazendo no contexto da formação de professores: o do forte entrosamento entre académicos e professores das escolas no sentido da intensificação de equipas conjuntas com propósitos de investigação e formação. Contra-argumentam alguns que é difícil encontrar objetivos e processos comuns porque as identidades são diferentes. Pois são e podem e devem continuar a sê-lo. Mas para além das identidades específicas,

a dos académicos e a dos professores das escolas, há uma identidade comum, ainda a construir, admito: a de formadores de professores.

A terminar, deixo, aos autores e organizadores, um reconhecimento pelo trabalho realizado em prol do conhecimento didático e aos leitores, o desafio de uma leitura crítica.

Aveiro, setembro de 2018

ISABEL ALARCÃO

Professora catedrática de Educação, aposentada

Universidade de Aveiro /CIDTFF

orcid.org/0001-5356-0931

COMISSÃO CIENTÍFICA

CLARISSE COSTA AFONSO – Universidade Nova de Lisboa

ANTÓNIO CAMPAR DE ALMEIDA – Universidade de Coimbra

MARIA HELENA ANÇÃ – Universidade de Aveiro

JOSÉ DE ALMEIDA – Universidade do Porto

DANIELA MELARÉ BARROS – Universidade Aberta

ALBERTO GÓMEZ BAUTISTA – Instituto Politécnico de Lisboa

JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES – Universidade de Coimbra

FÁTIMA VELEZ DE CASTRO – Universidade de Coimbra

CARLOS CEIA – Universidade Nova de Lisboa

MARIA ISABEL CALDEIRA – Universidade de Coimbra

MARIA JOSÉ CANELO – Universidade de Coimbra

SÉRGIO CLAUDINO – Universidade de Lisboa

JOÃO DIONÍSIO – Universidade de Lisboa

ISABEL MARGARIDA DUARTE – Universidade do Porto

JOÃO LUÍS FERNANDES – Universidade de Coimbra

RAQUEL PEREIRA HENRIQUES – Universidade de Lisboa

ROGELIO PONCE DE LEÓN – Universidade do Porto

FELISBELA MARTINS – Universidade do Porto

FILOMENA MARTINS – Universidade de Aveiro

JOSÉ ANTÓNIO MOREIRA – Universidade Aberta

VANDERLÉIA DA SILVA OLIVEIRA – Universidade Estadual do Norte do Paraná

ELSA PACHECO – Universidade do Porto

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA – Universidade de Aveiro

ISABEL PEREIRA – Universidade de Coimbra

MARIA DEL CAMEN ARAU RIBEIRO – Instituto Politécnico da Guarda

ANA CLARA SANTOS – Universidade do Algarve

CELESTE SIMÕES – Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal

GLÓRIA SOLÉ – Universidade do Minho

TERESA TAVARES – Universidade de Coimbra

SIMONE TOMÉ – Universidade do Porto

GRAÇA RIO-TORTO – Universidade de Coimbra

PARTE 1

ENSINO DE GEOGRAFIA

(Página deixada propositadamente em branco)

OLGA MACIEL

orcid.org/0000-0001-9620-2501

Escolas Dr. Ferreira da Silva, Oliveira de Azeméis

ADÉLIA NUNES

orcid.org/0000-0001-8665-4459

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEGOT

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA AUXILIADA POR TIG: O OLHAR DOS FUTUROS DOCENTES DE GEOGRAFIA

THE IMPORTANCE OF GEOGRAPHICAL EDUCATION ASSISTED BY GIT: THE VIEW OF THE FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

RESUMO: Com o presente trabalho pretende-se questionar o interesse e as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias de informação geográfica (TIG) no ensino de Geografia e conhecer as concepções dos futuros professores de Geografia em relação ao papel destas tecnologias, enquanto recurso no processo de ensino-aprendizagem. Aplicou-se, para o efeito, um inquérito por questionário, estruturado no sentido de conhecer os participantes, o seu grau de conhecimento em TIG, a sua concordância em relação à adequação das TIG ao ensino de Geografia, o nível de integração das TIG nas suas práticas escolares e os fatores condicionantes do seu uso. Os resultados mostram que as TIG são pouco exploradas, enquanto recurso educativo, ao longo da formação inicial dos participantes, assumindo uma baixa integração nas respetivas práticas pedagógicas, apesar de eles as perspetivarem como um recurso didático ajustado aos objetivos da educação geográfica e de lhes reconhecerem um elevado potencial no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de Geografia, tecnologias de informação geográfica.

ABSTRACT: This paper aims to analyse the interest and the opportunities offered by Geographic Information Technologies (GIT) in geography teaching and to investigate the concepts of future teachers in relation to the role of these technologies as a resource in the teaching-learning process. To achieve this purpose, a survey was carried out, structured in order to know the participants, their degree of knowledge in GIT, their agreement with

regard to the adequacy of GITs in Geography teaching, the level of integration of GIT in their school practices and the factors that determine their use. The results show that GIT are scarcely explored as educational resource, during initial formation, assuming a low integration in pedagogical practice, although they are considered as a didactic resource adjusted to the objectives of geographic education, with a high potential in the teaching-learning process.

Key-words: teacher training, teaching Geography, geographic information technologies.

1. Introdução

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas possibilita, de um modo inédito, o acesso, a visualização e a manipulação de informação geográfica. Neste contexto, considera-se pertinente que as diversas tecnologias de informação geográfica (TIG) sejam utilizadas nas escolas como recurso educativo.

De um modo muito genérico, as TIG são apresentadas como ferramentas que permitem usar informação para analisar o espaço geográfico (Correa *et al.*, 2010), e identificadas como um conjunto de tecnologias que permitem a recolha, o processamento, a análise e a disponibilização de informação georreferenciada (Julião, 2001; Rosa, 2006), onde se inserem, por exemplo, os Sistemas de Informação Geográfica (SIG), os sistemas de Detecção Remota e os Sistemas de Posicionamento Global (GPS) (Sullivan *et al.*, 2008; Harris *et al.*, 2010).

A evolução recente das TIG tem sido pautada por uma redução dos requisitos técnicos necessários ao seu manuseamento e pela sua disponibilização em ambientes com interfaces cada vez mais intuitivos e amigos do utilizador. Desta forma, as TIG tornaram-se ferramentas com um elevado grau de acessibilidade e de relativa facilidade de utilização, pelo que o seu uso por parte do cidadão comum não é inusitado (Kerski, 2013).

Considera-se que os docentes da disciplina de Geografia encontram nas novas tecnologias de acesso, visualização e manipulação da informação geográfica uma oportunidade ímpar para a renovação das suas práticas pedagógicas, sendo a sua integração no ensino um desafio imposto à escola, em geral, e, em particular, à educação geográfica, pelas mudanças do mundo atual (Ucha

& Zêzere, 2006; Fargher, 2013; Kerski *et al.*, 2013; Biddulph *et al.*, 2015). Na verdade, a entrada em cena no contexto educativo de novos canais de divulgação de conhecimento e de comunicação tem sido perspectivada como uma oportunidade de renovação dos papéis dos agentes educativos, no sentido de uma maior interação entre o professor e o aluno, e de modificação da relação dos alunos com o saber, cuja principal mais-valia será a conquista por parte do aluno de um papel de construtor da sua aprendizagem sob orientação do professor (COM, 1995; Silva, 2001; Ucha & Zêzere, 2006; Soares, 2013).

No caso específico das TIG, nomeadamente dos SIG, o seu uso educativo, para além de aproximar as práticas escolares de um ambiente de aprendizagem construtivista, pautado por estratégias como a aprendizagem orientada para a resolução de problemas (Di Maio & Setzer, 2003; Johansson, 2003; Bednarz, 2004; Kerski, 2008; Liu & Zhu, 2008), é perspectivado como promotor do desenvolvimento do pensamento espacial crítico, uma forma de pensar tida como necessária para viver na sociedade contemporânea (Carlos & Gryl, 2013; Jekel, 2013; Kim & Bednarz, 2013; Carlos, 2015). No plano da Geografia escolar, as TIG, por permitirem a recolha, o tratamento e análise de informação, afiguram-se como um recurso educativo adequado à investigação geográfica (Favier & Schee, 2012) e à valorização da literacia geográfica (Kerski, 2015).

2. Objetivos e Metodologia

No sentido de questionar as possibilidades abertas pelas TIG no ensino de Geografia e de conhecer as conceções dos futuros professores de Geografia em relação ao papel destas tecnologias, enquanto recurso ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, elaborou-se um inquérito por questionário, intitulado “Integração das TIG no ensino de Geografia”. A conceção e aplicação deste instrumento de recolha de dados revestiu-se de um carácter exploratório (Coutinho, 2011), e constituiu o estado embrionário do questionário, posteriormente aplicado, “As TIG no ensino de Geografia” (Maciel *et al.*, 2014).

Por se ter recorrido à plataforma Formulário, da aplicação *Google Drive*, para publicar *on-line* o questionário “Integração das TIG no ensino de Geo-

grafia”, e atendendo a que todo o processo de recolha de dados decorreu na web, a modalidade de inquirição adotada, no presente trabalho, enquadra-se nos *eletronic surveys*, nomeadamente nos *web-based surveys* (Jansen *et al.*, 2007).

A hipótese em torno da qual se estrutura o inquérito por questionário assenta na premissa de que os futuros professores de Geografia perspetivam as TIG como um recurso educativo adequado à lecionação da disciplina de Geografia nos Ensinos Básico e Secundário (EBS). No sentido de averiguar esta hipótese, organizou-se o questionário em seis secções, estruturadas no sentido de conhecer os participantes, o seu grau de conhecimento em TIG, a sua concordância em relação à adequação das TIG ao ensino, em particular de Geografia, o nível de integração das TIG nas suas práticas escolares e, ainda, de conhecer os fatores condicionantes ao uso educativo das TIG.

Em termos de tipologia de resposta, o questionário “Integração das TIG no ensino de Geografia” é constituído, sobretudo, por perguntas fechadas de escolha múltipla, maioritariamente compostas por cinco opções de resposta (Exemplo: Nada importante, Pouco importante, Nem pouco nem muito importante, Importante, Muito Importante), de acordo com as escalas de medição intervalar de Likert (Quivy & Campenhoudt, 2008; Hill & Hill, 2009).

Por se ter considerado pertinente auscultar os futuros professores de Geografia, selecionou-se como público a inquirir os alunos inscritos, no ano letivo 2012/2013, no segundo ano do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário¹, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Deste modo, a população à qual se dirigiu o questionário “Integração das TIG no ensino de Geografia” era composto por um total de dezasseis indivíduos. Atendendo a que catorze destes estudantes preencheram o inquérito, obteve-se uma taxa de resposta de 88%. De referir

¹ Ciclo de estudos instituído pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, normativo que regulamentou o Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos EBS entre 2007 e 2014, ano em que foi revogado, com a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, com o qual é reposto o caráter monodisciplinar da formação inicial em ensino de Geografia, através da implementação do Mestrado em Ensino de Geografia. O Mestrado em ensino de História e de Geografia, perspetivado como “união forçada” por normativo legal (Martins, 2012: 1664), apresentava uma estrutura curricular que deixava muito pouco espaço à formação na área da docência (apenas 6 créditos) e não contemplava unidades curriculares no domínio das tecnologias educativas.

que o correio eletrónico foi a via de contacto utilizado para solicitar a colaboração dos alunos no preenchimento do questionário e que programa Excel, da Microsoft Office 2010, foi usado na análise estatística dos resultados.

3. Resultados e discussão

3.1. Caracterização do inquirido: perfil e percurso académico

A maioria dos respondentes pertence ao sexo masculino (57%), apresenta idades compreendidas entre os 22 e os 24 anos (50%), possui Licenciatura em Geografia, com percurso em Geografia e História (57%), concluída maioritariamente no ano de 2011 (57%) (Figura 1). Todos os inquiridos frequentaram o primeiro ciclo de estudos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

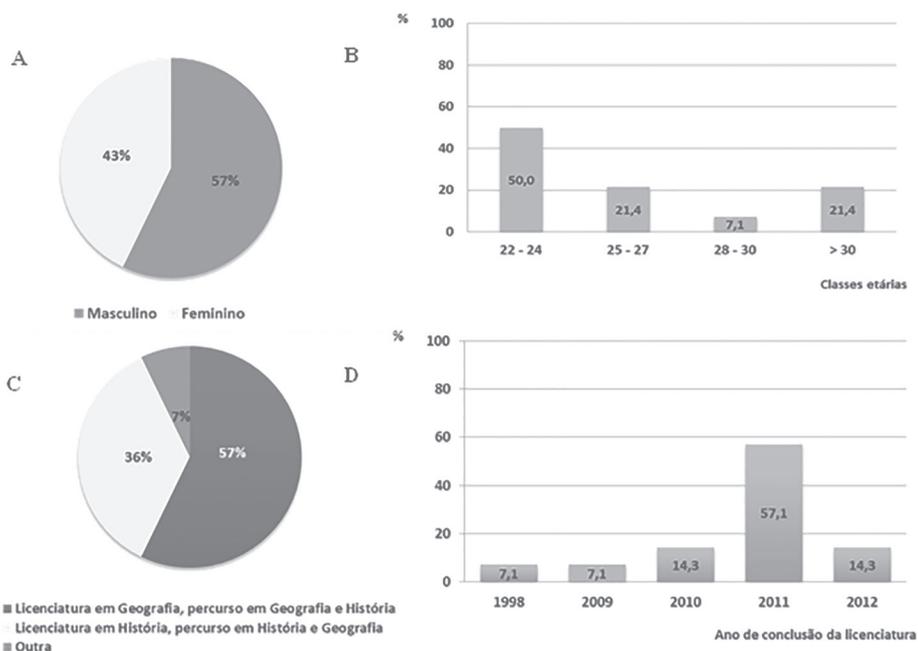


Figura 1 – Inquiridos por género (A), classe etária (B), licenciatura frequentada (C) e respetivo ano de conclusão (D).

3.2. Formação em TIG

No sentido de aferir o grau de capacitação dos futuros professores de Geografia, questionaram-se os inquiridos acerca das TIG com que contactaram ao longo da sua formação inicial. Os resultados indicam que o contacto com as TIG, ao longo da formação académica dos inquiridos, centrou-se, maioritariamente, no manuseamento dos SIG, a ferramenta mais frequentemente enunciada pelos respondentes (40%) (Figura 2). Por ordem decrescente de referência, os inquiridos reportam-se à deteção remota e ao GPS, aos *WebSIG* e aos serviços de *Web Mapping* como sendo as TIG exploradas na sua formação académica. Todavia, o contacto com as TIG não é transversal a todos os respondentes, dado que cerca de 20% das respostas indicam que nenhuma das TIG foi explorada ao longo da formação superior. Estas respostas são apresentadas por inquiridos cujo percurso inicial se caracteriza por ter História como área de saber major.

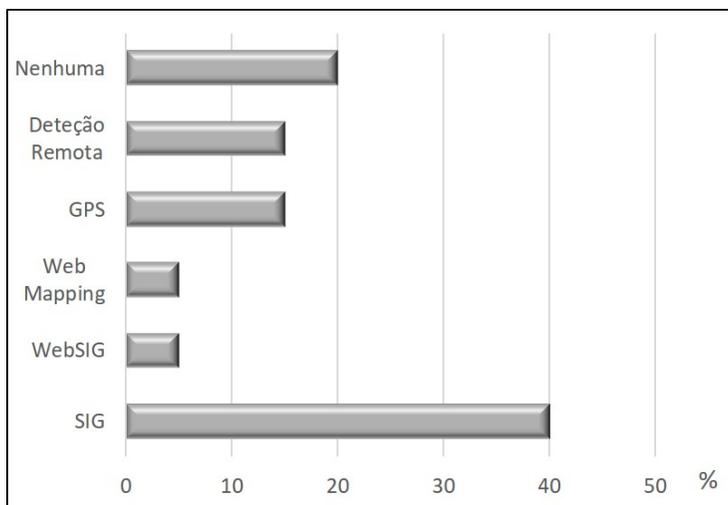
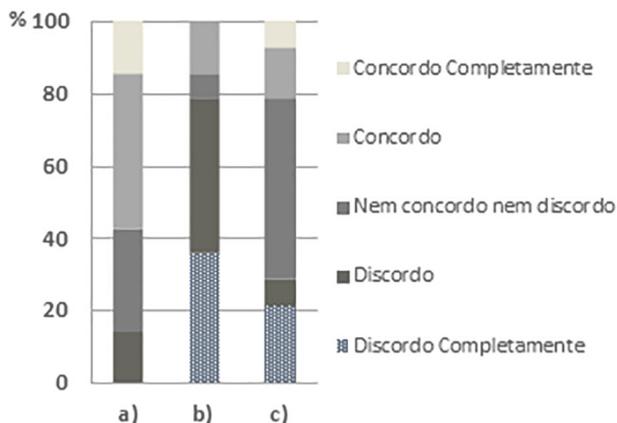


Figura 2 – Contacto com as TIG ao longo da formação académica.

Apesar de os alunos inquiridos tenderem a concordar que aprender a lecionar com TIG é um objetivo da formação inicial (Figura 3-a), cerca de 80% não considera que as unidades curriculares do mestrado frequentado incentivem a utilização educativa destas ferramentas (Figura 3-b). Aliás, os alunos revelam

uma certa indiferença quanto à integração do uso das TIG nos parâmetros de avaliação (Figura 3-c). Esta apreciação poderá ser motivada pela necessidade de reequacionar as práticas pedagógicas na sequência de uma avaliação que consagre o uso educativo das TIG.



– Grau de concordância em relação às afirmações que se seguem:	
a)	Aprender a lecionar com TIG é um objetivo da formação dos futuros professores de geografia.
b)	As unidades curriculares do mestrado em ensino da Geografia fomentam o uso das TIG.
c)	Os parâmetros de avaliação do estágio pedagógico, em particular das aulas assistidas, devem considerar a utilização das TIG.

Figura 3 – Concordância quanto à relevância das TIG na formação inicial dos professores de Geografia.

Quando chamados a avaliar a sua proficiência, cerca de metade dos inquiridos assume a existência de lacunas ao nível das competências para lecionar Geografia com TIG, classificando como muito baixa a sua capacidade para usar as TIG em contexto educativo (Figura 4). Apenas 20% dos respondentes se autoavalia como tendo uma boa capacitação no uso educativo das TIG e, desta feita, trata-se de inquiridos que apresentam um percurso académico em que a Geografia se assume como área maior do saber.

Estes são resultados que indiciam que, neste contexto, a abordagem das TIG ao nível da formação superior dos futuros docentes de Geografia é ainda incipiente, facto que condicionará a otimização em ambiente escolar das potencialidades educativas destas ferramentas.

Questionaram-se os professores formandos quanto à abordagem da temática do ensino de Geografia auxiliado por TIG nos encontros científicos frequentados. Os resultados obtidos sugerem que esta não é uma problemática recorrente nas ações de formação/colóquios/conferências em que os alunos do Mestrado em ensino de História e de Geografia participaram, dado que mais de 50% dos inquiridos indica que esta é uma problemática que nunca foi tratada (Figura 5).

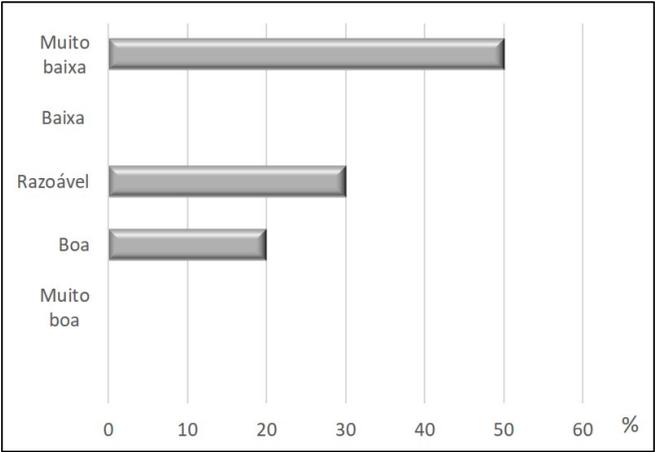


Figura 4 – Capacidade de usar as TIG em contexto educativo.

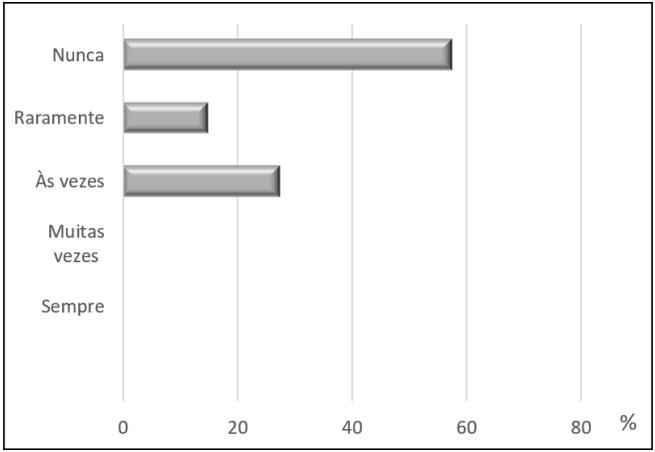


Figura 5 – Abordagem das TIG nas ações de formação/colóquios/conferências frequentadas.

Quando questionados sobre a necessidade de aprofundar a problemática do ensino de Geografia com recurso às TIG, quer seja pela frequência de ações formativas, quer seja através de autoformação, a maioria dos inquiridos considera sentir esta necessidade de forma premente (Figura 6). Este pode ser um dado que aponta para a necessidade de delinear planos de formação, promovidos por entidades formadoras competentes, no sentido de incentivar, reforçar e atualizar competências ao nível da utilização pedagógico-didática de um vasto conjunto de ferramentas de manipulação e visualização de informação geográfica.

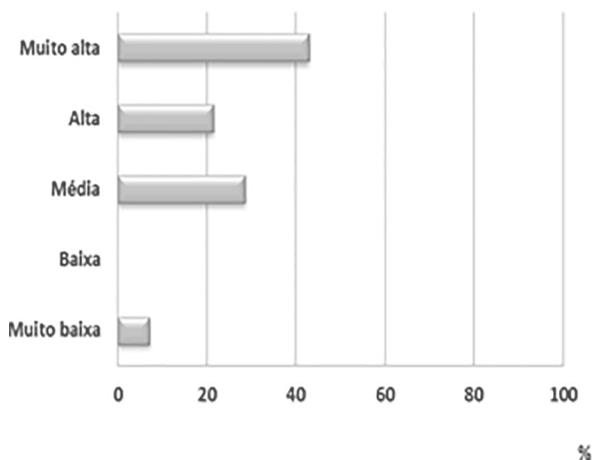


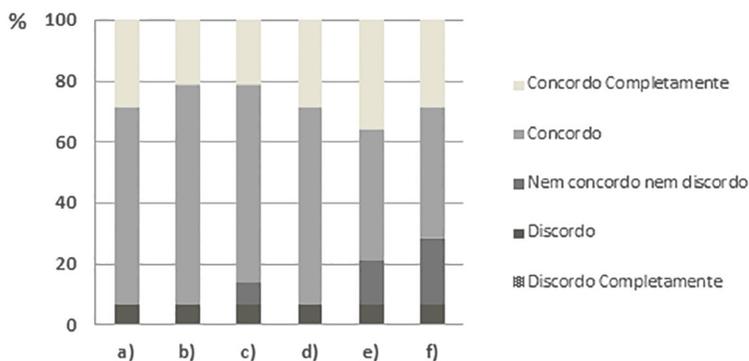
Figura 6 – Necessidade de frequentar formação no âmbito da aplicação das TIG ao ensino de Geografia

Os resultados relativos à formação em TIG por parte dos inquiridos destacam que a abordagem destas tecnologias, enquanto recurso educativo, é uma temática incipientemente desenvolvida na sua formação educacional. Perante indicadores que sugerem um baixo nível de capacitação em TIG, não é expectável que estas ferramentas tenham uma presença regular nas práticas pedagógicas dos inquiridos.

3.3. Adequação das TIG ao ensino, em geral, e ao ensino de Geografia

É patente a abertura da generalidade dos inquiridos quanto à integração educativa das TIG, uma vez que manifestam concordância em relação às mais-valias pedagógicas decorrentes da aplicação destas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem (Figura 7). De forma significativa, os respondentes concordam que as TIG devem ser integradas no sistema de ensino, uma vez que, para além de se ajustarem aos interesses da atual geração de alunos (Figura 7-a), estão ao serviço da promoção um ensino baseado nos princípios da aprendizagem construtivista (Figura 7-b, a, e) e do desenvolvimento de competências digitais (Figura 7-f), tidas como importantes para a inserção dos alunos, futuros cidadãos, na sociedade da informação e do conhecimento.

Dos resultados obtidos quanto à adequação das TIG ao ensino, fica particularmente evidente a sua importância na promoção de atividades de caráter transdisciplinar, dado que os inquiridos veem nas TIG um conjunto de recursos impulsionadores do desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes (Figura 7-d).



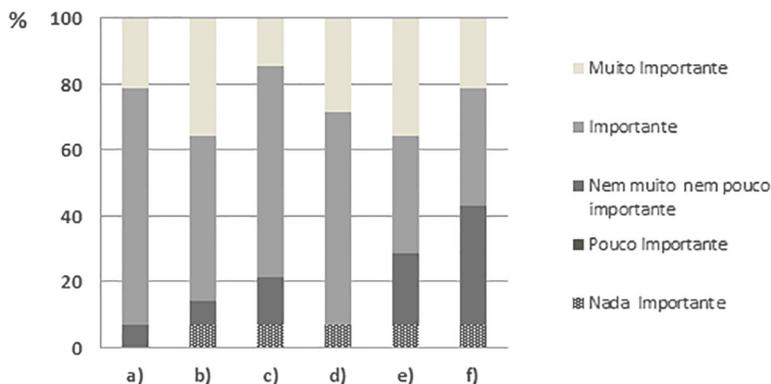
– Grau de concordância em relação às afirmações que se seguem.	
a)	As TIG funcionam como um canal comunicativo ajustado aos interesses da atual geração de alunos.
b)	O uso das TIG permite implementar uma pedagogia centrada na interação professor – aluno.
c)	As TIG são ferramentas potencializadoras das aprendizagens dos alunos.
d)	O uso das TIG favorece o desenvolvimento de atividades integradoras de diferentes saberes.
e)	O uso das TIG incentiva a implementação de estratégias como o Trabalho de Projeto e o Estudo de Caso.
f)	Instruir os alunos na operacionalização de ferramentas TIG promove a inclusão digital na sociedade da informação.

Figura 7 – Concordância em relação a um ensino auxiliado por TIG.

Para avaliar a adequação das TIG ao ensino, retomou-se as depostas competências gerais do Ensino Básico, bem como as competências essenciais da área disciplinar de Geografia no terceiro ciclo de escolaridade (Câmara *et al.*, 2001; DEB, 2001).

Os resultados demonstram que a larga maioria dos inquiridos considera que um ensino auxiliado por TIG é propício à mobilização de conhecimentos científicos e tecnológicos para a compreensão da realidade (Figura 8-a), bem como à cooperação com os outros em tarefas e projetos comuns (Figura 8- d). A organização do ensino prevendo a pesquisa, a seleção e o tratamento de informação é, igualmente, reconhecida como sendo atingível através do recurso às TIG pela maioria dos inquiridos (Figura 8-b). De notar que um número significativo de inquiridos (78,6%) não atribui um papel muito impor-

tante às TIG, enquanto estratégia de ensino adequada à exercitação de uma cidadania ativa (Figura 8-f). Relativamente aos 21,4% dos respondentes que avaliam como sendo muito importante o uso educativo das TIG para o exercício de uma cidadania ativa, verifica-se que são todos alunos licenciatura em Geografia, ou seja percurso em Geografia e História.

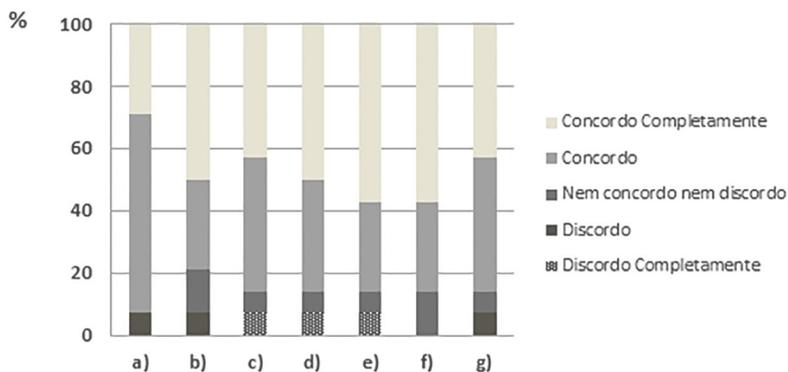


- Importância do uso das TIG quanto:	
a)	Mobilização de saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade.
b)	Organização do ensino prevendo a pesquisa, seleção e tratamento de informação.
c)	Realização de atividades de forma autónoma.
d)	Cooperação com os outros em tarefas e projetos comuns.
e)	Adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
f)	Exercício de uma cidadania ativa.

Figura 8 – Contributo das TIG no desenvolvimento de competências gerais.

Procurou-se descortinar a visão dos futuros professores de Geografia quanto à aplicabilidade das TIG no cumprimento dos propósitos da educação geográfica. As respostas apresentadas indicam que a grande maioria dos inquiridos concorda com o facto de as TIG poderem desempenhar o papel de tecnologia educativa ajustada a esta área disciplinar (Figura 9-a). Inclusivamente, metade dos inquiridos concorda completamente com a incorporação explícita das TIG nas orientações curriculares da disciplina de Geografia (Figura 9-b), valor que ascende aos 79% se se considerarem todas as respostas

de pendor favorável. Assim sendo, conclui-se que é significativa a receptividade dos inquiridos à integração educativa das TIG no âmbito da Geografia escolar.



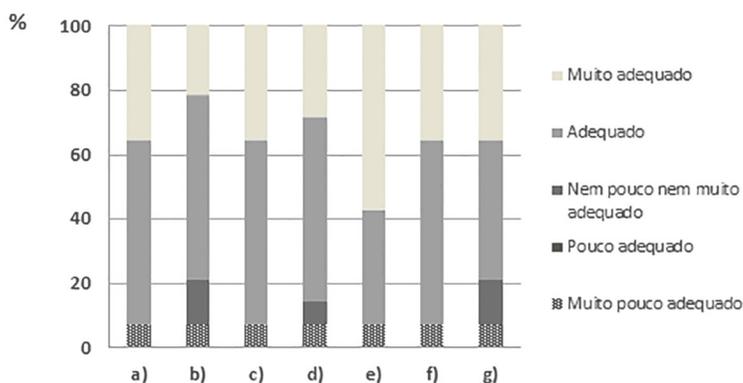
- Grau de concordância em relação às afirmações que se seguem.	
a)	As TIG podem funcionar como tecnologias educativas ao serviço do ensino da Geografia.
b)	As TIG deverão ser incorporadas de forma explícita nas orientações curriculares da disciplina de geografia.
c)	O uso das TIG permite valorizar a aplicação de técnicas, instrumentos e perspectivas de análise geográfica.
d)	O uso das TIG ajuda a compreender a importância dos mapas enquanto instrumento essencial da geografia.
e)	O uso das TIG estimula a aquisição da linguagem cartográfica.
f)	As TIG abrem caminho a novos modos de explorar, visitar e explicar o território.
g)	A educação geográfica do século XXI deve promover a literacia ao nível das TIG.

Figura 9 – Concordância em relação à adequação das TIG ao ensino de Geografia.

Apesar de subsistir franja minoritária de professores formados (14%) que não perspetivam as TIG como recursos adequados à análise geográfica (Fig. 9-c), não lhes reconhecendo potencial para incrementar a aprendizagem em matéria de cartografia (Figura 9-d e e), não considerando que estas tecnologias abrem novos caminhos para o conhecimento do espaço (Figura 9-f), nem concebendo que a educação geográfica do século XXI deve assumir a literacia das TIG (Figura 9-g), pelo elevado grau de concordância registado nestes tópicos (86%), infere-se que a larga maioria dos inquiridos partilha da

opinião que a integração educativa das TIG é uma mais-valia para o ensino de Geografia.

Mais uma vez, a larga maioria dos inquiridos considera que um ensino auxiliado por TIG se ajusta ao desenvolvimento das competências específicas da disciplina de Geografia nos EBS, em particular no domínio da localização dos lugares (Figura 10-a), da inter-relação de fenómenos geográficos em diferentes escalas (Figura 10-c), das técnicas de expressão geográficas (Figura 10-e) e do raciocínio espacial (Figura 10-f).

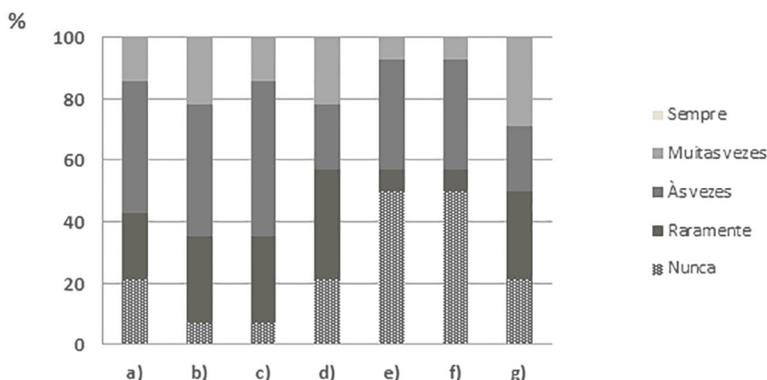


– Nível de adequação de um ensino auxiliado por TIG no desenvolvimento das seguintes competências específicas da geografia.	
a)	Localização dos lugares
b)	Compreensão do dinamismo dos lugares
c)	Inter-relação de fenómenos em diferentes escalas de análise (da escala local à escala global)
d)	Leitura, classificação e interpretação de mapas
e)	Técnicas de expressão geográfica: gráficas e cartográficas
f)	Raciocínio espacial
g)	Formação de cidadãos geograficamente competentes

Figura 10 – Adequação das TIG ao desenvolvimento de competências geográficas.

3.4. As TIG nas práticas pedagógicas dos inquiridos

Da análise dos resultados obtidos sobre a frequência com que os respondentes estruturam o processo de ensino-aprendizagem com base nas TIG, conclui-se que estas ferramentas estão longe de constituírem uma presença assídua nas suas práticas pedagógicas (Figura 11). Ainda assim, a elaboração de materiais didáticos para os discentes (Figura 11-b) e o recurso às TIG na exposição do docente em contexto de aula, como suporte à apresentação de conteúdos (Figura 11-c), são as modalidades de uso das TIG mais frequentemente enunciadas pelos inquiridos, como atividades educativas onde as TIG estão presentes.

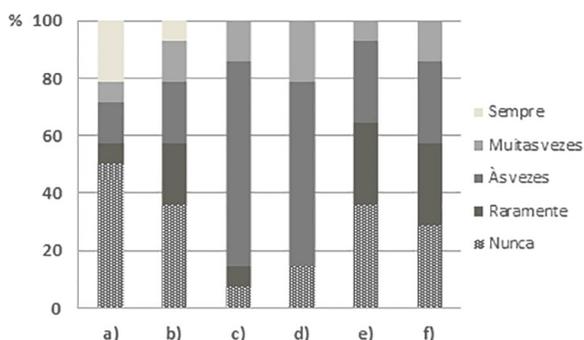


- Frequência de utilização das TIG no processo educativo.	
a)	Na preparação de aulas
b)	Na elaboração de materiais didáticos para os alunos
c)	Em situação de sala de aula para suportar a exposição do docente
d)	Em situação de sala de aula para os alunos realizarem atividades
e)	Em atividades de enriquecimento curricular (clubes, visitas de estudo, ...)
f)	Para os alunos realizarem trabalhos requeridos pelo professor
g)	Pesquisa on-line informação/recursos educativos/experiências de aprendizagem baseadas em TIG (Ex: ConTIG, Geored, GeoEscolas, Atlas Digital do Ambiente, Sistema Nacional de Informação Geográfica, Instituto Geográfico Português)

Figura 11 – Frequência de utilização das TIG enquanto recurso educativo.

A baixa frequência de utilização das TIG no processo educativo demonstra a existência de um fosso entre a consciencialização das mais-valias educativas das TIG e a sua efetiva integração nas práticas pedagógicas dos professores formandos.

Quanto ao tipo de TIG a que os inquiridos indicam recorrer no processo educativo, verifica-se que os serviços de *WebSIG*, associados aos Globos Virtuais, de que o *Google Earth* será o exemplo mais paradigmático, (Figura 12-c) e os serviços de *Web Mapping* (Figura 12-d) são os mais comuns. Todavia, no cômputo geral, verifica-se uma utilização pontual das diferentes ferramentas TIG por parte dos professores formandos, dado que a percentagem de inquiridos que afirma utilizar “sempre” uma destas ferramentas ronda, no máximo, os 20% (Figura 12-a). Verifica-se que as maiores frequências de utilização das TIG como recurso educativo surgem entre os respondentes cujo percurso académico é maioritariamente feito em Geografia.



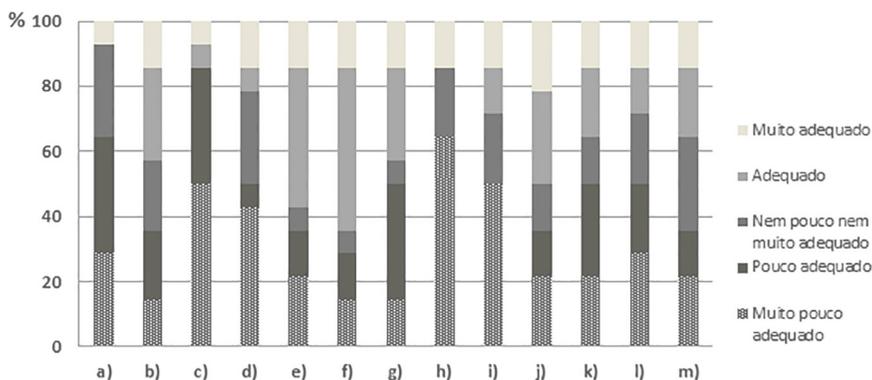
- Tipos de TIG usadas enquanto ferramentas educativas.	
a)	SIG Desktop (por ex: ArcGIS, GEOMEDIA, gvSIG, Quantum GIS)
b)	WebSIG institucionais (disponibilizados por entidades como autarquias, Instituto Geográfico do Exército, Instituto Nacional de Estatística, etc)
c)	WebSIG - Globos Virtuais (por ex: Google Earth, World Wind)
d)	Web Mapping (por ex: Google Maps, Google Map Maker, Open Street Map; WikiMapia)
e)	GPS
f)	Detecção remota: Imagens de satélite/fotografia área/ortofotomapas

Figura 12 - TIG usadas enquanto recurso educativo.

3.5. Condicionantes à inclusão das TIG enquanto recurso educativo

Reservou-se para a última secção do inquérito por questionário um conjunto de questões relacionadas com os fatores estimuladores ou limitativos à implementação das TIG, enquanto recurso educativo, na sala de aula de Geografia.

Uma primeira análise dos resultados indicia que são poucos os estímulos e muitos os entraves à integração educativa da TIG. Na verdade, apenas aspetos relacionados com a infraestruturização das escolas em termos de equipamentos informáticos (Figura 13-e) e de acesso à rede de internet (Figura 13-f) são apresentados como favoráveis à integração educativa das TIG. Todos os restantes aspetos, que envolvem factores de ordem organizacional, curricular e formativa, são percecionados, pelos respondentes, como constrangimentos à inclusão das TIG no ensino.



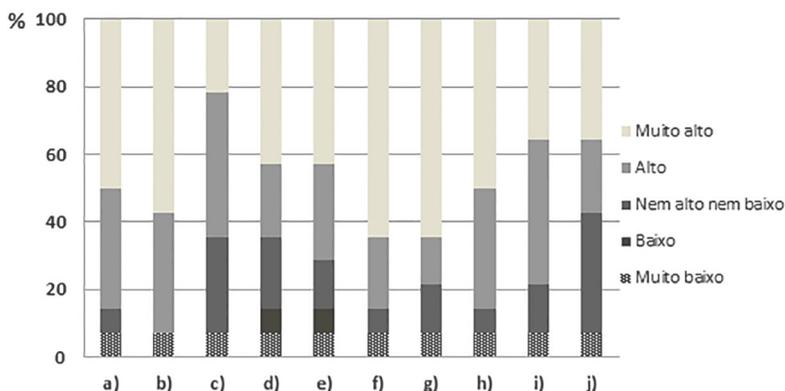
– Grau de adequação dos aspetos que se seguem para a integração das TIG no ensino da geografia.

a)	Carga horária semanal da disciplina no 3.º ciclo
b)	Carga horária semanal da disciplina no ensino secundário
c)	Número de alunos por turma
d)	Comportamento dos alunos na sala de aula
e)	Equipamentos informáticos disponíveis nas escolas: quantidade e atualização
f)	Acesso à rede de internet: velocidade e cobertura do espaço escolar
g)	Apoio técnico especializado nas escolas na área das novas tecnologias
h)	Atual modelo de formação inicial dos futuros professores de geografia
i)	Disponibilização de ferramentas TIG em modo de <i>software</i> livre

- Grau de adequação dos aspetos que se seguem para a integração das TIG no ensino da geografia.	
j)	Possibilidades de articulação entre as TIG e as orientações curriculares da disciplina de geografia
k)	Forma como estão estruturados os projetos educativos das editoras escolares (manual escolar, caderno de atividades, manual multimédia/digital/e-book).
l)	Criação de comunidades educativas virtuais de divulgação de estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em TIG
m)	Expansão <i>on-line</i> de sites que permitem manusear informação geográfica num ambiente interativo e colaborativo

Figura 13 – Fatores condicionantes ao uso das TIG.

Tendo por base a literatura sobre a temática em estudo (Bednarz & Schee, 2006; Patterson, 2007; Henry & Semple, 2011; Kerski *et al.*, 2013; Bowman, 2015), apresentou-se um conjunto de aspetos tidos, à partida, como dissuasores da inclusão das TIG no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, com o objetivo de os inquiridos avaliarem o grau de dificuldade representado por cada um deles. A maioria dos aspetos considerados é entendido por cerca de 80% dos respondentes como sérios entraves à inclusão das TIG no ensino de Geografia (Figura 14). Emergem como factores particularmente desfavoráveis: a necessidade de cumprimento integral dos programas (Figura 14-a), o tempo despendido na preparação de materiais (Figura 14-b), a necessidade de formação contínua numa área em constante evolução (Figura 14-f) e o baixo grau de autonomia em TIG por parte dos docentes (Figura 14-g).



– Grau de dificuldade que os seguintes aspetos têm na inclusão das TIG no processo de ensino-aprendizagem da geografia.	
a)	Programas extensos que devem de ser cumpridos integralmente.
b)	Tempo despendido na preparação dos materiais didáticos
c)	Incipiente disseminação das ferramentas TIG ao nível do ensino não superior
d)	Inexistência de um <i>kit</i> certificado de ferramentas TIG em língua portuguesa para o ensino da geografia
e)	Escassez de propostas de atividades alicerçadas em TIG nos manuais escolares
f)	Necessidade formação contínua numa área em constante evolução
g)	Baixo grau de autonomia em TIG por parte dos docentes
h)	Desconhecimento por parte dos docentes quanto às potencialidades educativas das TIG
i)	Diferenças ao nível de destreza no manuseamento de ferramentas informáticas por parte dos alunos da turma
j)	Pressão para preparar os alunos para um bom desempenho na avaliação externa

Figura 14 – Fatores dissuadores do uso das TIG.

4. Conclusão

Auscultados os professores formandos de Geografia e de História, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, fica evidente, face aos resultados obtidos, que as novas tecnologias de informação geográfica são pouco exploradas, na qualidade recurso educativo, ao longo da sua formação inicial. Concomitantemente, regista-se uma baixa integração das TIG nas práticas pedagógicas dos futuros professores de Geografia, apesar de estes as perspetivarem como um recurso didático ajustado aos objetivos da educação geográfica e de lhes reconhecerem um elevado potencial no processo de ensino-aprendizagem. O facto de os resultados indicarem que os inquiridos que apresentam Geografia como área major do saber tendem a valorizar as TIG enquanto recurso educativo, e a integrar mais frequentemente estas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, permite levantar a hipótese de que o carácter dual do Mestrado em Ensino de História e de Geografia pode repercutir-se num desinvestimento na capacitação dos professores formandos em lecionar Geografia com TIG.

O facto de os futuros docentes de Geografia indicarem a existência de mais fatores limitativos do que estimuladores da integração das TIG em contexto

de sala de aula demonstra a necessidade imperiosa de se superarem barreiras de ordem organizacional, curricular e formativa, para que possa ser dinamizado o ensino de Geografia com recurso a estas tecnologias.

As conclusões do presente trabalho, ainda que ancoradas a uma estrutura curricular deposta como as alterações produzidas no regime de formação para a docência em ensino de Geografia, decorrentes da publicação Decreto-Lei n.º 79/2014, sublinham a necessidade de reforçar o peso das TIG enquanto tecnologia educativa ao nível da formação inicial dos futuros docentes de Geografia, dado que a geração de professores formada ao abrigo do Mestrado em Ensino de História e de Geografia concluiu a sua formação inicial para a docência com poucas competências para integrar as TIG na sala de aula de Geografia.

Referências bibliográficas

- BEDNARZ, S. (2004). Geographic Information Systems: A Tool to Support Geography and Environmental Education? *GeoJournal*, 60 (2), 191-199.
- BEDNARZ, S. & Schee, J. (2006). Europe and the United States: the implementation of geographic information systems in secondary education in two contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(2), 191-205.
- BIDDULPH, M., Lambert, D. & Balderstone, D. (2015). *Learning to Teach Geography in the Secondary School* (3 ed.). New York, Routledge.
- BOWMAN, B. (2015). *Teacher Knowledge and Geospatial Technologies*. Comunicação apresentada em: Conversations on Knowledge for Teaching, Austrália. Disponível em: http://conversationsonkft.weebly.com/uploads/1/9/4/1/19412239/b_bowman_2015_teacher_knowledge_geospatial_technologies.pdf, consultado a 25/02/2015.
- CÂMARA, A. C., Ferreira, C., Silva, L., Alves, M. L., & Brazão, M. (2001). *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- CARLOS, V. & Gryl, I. (2013). Where Do Critical Thinking and Spatial Citizenship Meet? Proposing a Framework of Intersections. Atas do *GI Forum 2013. Creating the GISociety*, Berlin/Offenbach (pp. 306-316). Disponível em: doi: 10.1553/giscience2013s306, consultado a 20/04/2014.

- CARLOS, V. (2015). *Tecnologias de informação geográfica e promoção do pensamento espacial crítico: estratégias transdisciplinares em educação para o desenvolvimento sustentável no 3.º CEB*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COM (Comissão Europeia). (1995). White paper on education and training – Teaching and Learning – Towards the learning society 590, 66 págs. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, consultado a 27/07/2012.
- CORREA, M., Fernandes, R., & Paini, L. (2010). Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 32(1), 91-96.
- COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- DEB. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- DI MAIO, A. & Setzer, A. (2003). GEODEM: Geotecnologias digitais como recurso didático no ensino médio. Atas da *Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías – Virtual Educa. Miami, USA* (pp. 131.135). Disponível em: http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2013/1/2_02.pdf, consultado a 15/11/2012.
- FARGHER, M. (2013). Geographic Information (GI) – how could it be used? In D. Lambert & M. Jones (Eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 206-218). New York: Routledge.
- FAVIER, T. & Schee, J. (2012). Exploring the characteristics of an optimal design for inquiry-based geography education with Geographic Information Systems. *Computers & Education*, 58(1), 666-677.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Diário da República, 1.ª série–N.º 38-22 de fevereiro de 2007.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Diário da República, 1.ª série – N.º 92-4 de maio de 2014.
- HARRIS, T., Rouse, L. & Bergeron, S. (2010). The Geospatial Web and local geographical education. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 19(1), 63-66.

- HENRY, P. & Semple, H. (2011). Integrating Online GIS into the K–12 Curricula: Lessons from the Development of a Collaborative GIS in Michigan. *Journal of Geography*, 111(1), 3-14.
- HILL, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.ª ed.). Lisboa, Edições SÍLABO.
- JANSEN, K., Corley, K. & Jansen, B. (2007). E-Survey Methodology In R. A. Reynolds, R. Woods & J. D. Baker (Eds.), *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurements* (pp.1-8). IGI Global. Disponível em: http://faculty.ist.psu.edu/jjansen/academic/pubs/esurvey_chapter_jansen.pdf, consultado a 05/05/2014.
- JEKEL, T. (2013). *GeoInformation and Key Competences. A European Comenius Network Lifelong Learning Programme*. Disponível em: http://83.164.139.144/fileadmin/deeu_documents/D3.1_SIG2-report-v2_20120423.pdf, consultado a 20/11/2013.
- JOHANSSON, T. (2003). GIS in Teacher Education – Facilitating GIS Applications in Secondary School Geography. Atas do *ScanGIS'2003 – The 9th Scandinavian Research Conference on Geographical Information Science* (pp. 285-293). Helsinki: Helsinki University of Technology. Disponível em: <http://www.scangis.org/scangis2003/papers/20.pdf>, consultado a 22/07/2012.
- JULIÃO, R. (2001). *Tecnologias de Informação Geográfica e Ciência Regional – Contributos metodológicos para a definição de modelos de apoio à decisão em desenvolvimento regional*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/rpj/tese/TIGDR.pdf>, consultado a 10/10/2012.
- KERSKI, J. J. (2008). The role of GIS in Digital Earth education. *International Journal of Digital Earth*, 1(4), 326-346.
- KERSKI, J. J. (2013). Understanding Our Changing World through Web-Mapping Based Investigations. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 2(2), 11-26.
- KERSKI, J. J. (2015). Geo-awareness, Geo-enablement, Geotechnologies, Citizen Science, and Storytelling: Geography on the World Stage. *Geography Compass*, 9 (1), 14-26.
- KERSKI, J. J., Demirci, A., & Milson, A. J. (2013). The Global Landscape of GIS in Secondary Education. *Journal of Geography*, 112 (6), 232-247.
- KIM, M. & Bednarz, R. (2013). Development of Critical Spatial Thinking through GIS Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 350-366.
- LIU, S., & Zhu, X. (2008). Designing a structured and interactive learning environment based on GIS for secondary geography education. *Journal of Geography*, 107(1), 12-19.

- MACIEL, O., Nunes, A., & Claudino, S. (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, n.º 6 (dezembro), 153-177.
- MARTINS, F. (2012). Práticas de ensino da Geografia no ensino básico e secundário desenvolvidas por jovens professores formados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. *Atas do XIII Coloquio Ibérico de Geografia* (pp. 1663-1671).
- PATTERSON, T. C. (2007). Google Earth as a (Not Just) Geography Education Tool. *Journal of Geography*, 106(4), 145-152.
- QUIVY, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Coleção Trajectos. Gradiva Publicações.
- ROSA, R. (2006). Tratamento da informação geográfica e as novas tecnologias. In J. B. d. Silva, L. C. Lima & E. W. Correia (Eds.), *Panorama da Geografia Brasileira*. Vol. 2 (pp. 169-188). São Paulo.
- SILVA, B. (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 111-153. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/491>, consultado a 20/07/2012.
- SOARES, L. (2013). *A tecnologia Web e o ensino da Geografia: ser professor com mediação digital*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/9741>, consultado a 30/03/2015.
- SULLIVAN, D., Brase, T. & Johnson, A. (2008). *Developing a plan for the national coordination of geospatial technology education: a community college perspective*. Monterey, Marine Advanced Technology Education (MATE) Center.
- UCHA, L. & Zêzere, T. (2006). As novas tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem da Geografia na sociedade do conhecimento. Estudo de caso: a escola móvel. In M. J. M. Gaité, L. S. López & Ó. J. García (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Cuidadana* (pp. 257-273). Colección ESTUDIOS, Vol. 111. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Disponível em: http://age.ieg.csic.es/didactica/docs/Publicaciones/2006_Cultura_geografica.pdf, consultado a 20/07/2012.

(Página deixada propositadamente em branco)

CAROLINA ALVES

orcid.org/0000-0003-3086-3328

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEGOT

SELENE MARTINHO

orcid.org/0000-0003-1234-3273

Go'we – education, territory, consulting, Oliveira do Hospital, Portugal

PATRÍCIA FIGUEIREDO

orcid.org/0000-0002-2071-1964

Go'we – education, territory, consulting, Oliveira do Hospital, Portugal

**A PAISAGEM NA GEOGRAFIA:
UM PROGRAMA EDUCATIVO A PARTIR
DOS TERRITÓRIOS DO ZÊZERE**

**THE LANDSCAPE IN GEOGRAPHY:
AN EDUCATIONAL PROGRAM BASED
ON THE TERRITORIES OF ZÊZERE**

RESUMO: A paisagem apresenta-se como a representação que o observador faz das interações dos elementos físicos e humanos, a partir das suas experiências vividas. A sua diversidade e riqueza podem constituir-se como elementos de construção de conhecimento, quer para alunos, quer para a comunidade em geral. Tendo por base os territórios associados à bacia hidrográfica do rio Zêzere, apresenta-se uma proposta de programa educativo que pretende que os alunos descubram o espaço que os envolve, aprendendo diferentes conteúdos sobre o mesmo e, mais do que fomentar o gosto pelo seu território, permita que, aquando do contacto com os conteúdos programáticos formais, possam dar sentido às aprendizagens. De forma a teorizar a sua aplicabilidade, faz-se ainda uma simulação da aplicação do programa para os alunos do 3.º CEB do concelho de Manteigas.

Palavras-chave: paisagem, proposta educativa, 3.º Ciclo do Ensino Básico, Bacia do Zêzere.

ABSTRACT: The landscape is a representation of natural and human interactions created by the observer from lived experiences. Landscape diversity and abundance can help

build knowledge for students, but also for the local community. Using the territories of the hydrographic basin of Zêzere River as example, we present a proposal of an educational program. Its purpose is to make students discover the territory around their daily spaces and learn different contents about it. These experiences and knowledge can be used to give meaning to learning when programmatic contents are addressed in the classroom. In order to theorize the application of this educational program, we present a simulation example applied to lower secondary school students of the municipality of Manteigas (Centro Region, Portugal).

Key-words: landscape, lower secondary school, Zêzere hydrographic basin

1. Introdução

A concetualização da paisagem tem apresentado (desde o século XVIII) uma clara evolução, complexificando-se com a introdução de novas perspetivas e correntes de pensamento [geográfico]. A ligação inicial da paisagem à pintura e a uma ideia bucólica centrada nos aspetos naturais foi integrando a componente humana, preocupação enfatizada a partir do século XX. A paisagem passa a ser interpretada como um conjunto de relações, que são dinâmicas e funcionais, que ligam as componentes (físicas, biológicas e antrópicas) de uma porção do espaço e o tornam individual pela forma como essas relações evoluem (Salgueiro, 2001).

Na abordagem desenvolvida no presente trabalho, foca-se o conceito de paisagem na perspetiva da corrente humanista, salientando a visão da Geografia cultural e da Geografia das representações. Para Sauer (1996) a paisagem é sobretudo cultural, ideia complementada por Santos (2002:103) quando afirma que “a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”.

Assim, a paisagem de hoje corresponde a um produto do passado e constitui um registo na memória coletiva (Ribeiro, 1993), sendo ainda um poderoso elemento de identificação cultural (Gaspar, 1993). Mas essa construção cultural é ainda individualizada e pluralizada quando se integram as territorialidades do indivíduo.

A paisagem tida essencialmente como visual (Salgueiro, 2001) implica a presença de um observador que a assimila, pela percepção do espaço, e constrói a sua representação (Ferreira, 1997). Assim, a paisagem resulta das experiências vividas no espaço, do sentido de pertença ao lugar e da segurança ontológica, a que se acrescentam as influências culturais. É, então, uma imagem construída em função de uma abstração da realidade, porque focada nos interesses do observador (Pinto-Correia *et al.*, 2001), resultante da experiência sensível e vivência quotidiana (Tuan, 1979; Claval, 1987; Relph, 1987).

A proposta de programa educativo aqui apresentada tem subjacente a sustentação teórica atrás descrita. Tendo por base a ideia de que a educação contextualizada e, muitas vezes, fora da sala de aula, permite aos alunos melhores aprendizagens dos conhecimentos (Miguel, 2014), a integração do contexto territorial (mais ou menos alargado) do estabelecimento de ensino nos conteúdos letivos pode aumentar o potencial didático para promover essas aprendizagens.

Assim, a análise da paisagem, quer na Geografia, quer para outras áreas de conhecimento, potencia reflexões em diferentes temáticas pelas representações construídas. Pretende-se, assim, que os alunos, a partir dessa leitura, expressão das marcas culturais, influenciada pelas topofilias e vivências quotidianas, problematizem a realidade que os envolve, desenvolvendo o sentido de pertença e aprofundando o conhecimento dos seus territórios, enquanto se capacitam na aquisição de conhecimentos e promoção de competências na área do empreendedorismo, da cidadania ativa, do desenvolvimento pessoal e do trabalho em equipa.

Posto isto, pretende-se aqui demonstrar o desenho de um potencial programa educativo, com a simulação de um caso concreto, que tenha o território como elemento-chave da aprendizagem e a paisagem como elemento de partida para o desenvolvimento das atividades. Esse programa foi concetualizado para uma visão mais alargada do território, permitindo a atuação a uma escala regional e promovendo o intercâmbio entre diferentes estabelecimentos de ensino, selecionados com base num elemento unificador e transversal ao espaço geográfico, neste caso, o rio Zêzere.

2. Modelo concetual do programa educativo: o papel do território na educação

Qualquer território se pode tornar num ambiente de aprendizagem, devido à sua multiplicidade de recursos e contextos que os integram, desde que exista uma intencionalidade pedagógica que o planeie e concretize. A partir do conceito de cidade educadora, é possível retirar vários significados com esta intencionalidade e, para ajudar no seu planeamento, apresenta-se na Figura 1 um esquema teórico sobre a abrangência desta temática.



Fonte: adaptado de Coppini, 2007 in Figueiredo et al., 2015.

Figura 1 – Território como ambiente de aprendizagem.

O programa educativo que se expõe (aprofundamento do publicado em Alves *et al.*, 2016) tem como propósito desenvolver nos alunos o gosto pelo conhecimento e pelo território, explorando a paisagem enquanto se promove o sucesso escolar. Acredita-se que, através de um maior sentido nas aprendizagens, é possível despoletar nos jovens um maior interesse pelo conhecimento e, por sua vez, melhorar os resultados escolares, enquanto a centralização no

território, como elemento-chave da aprendizagem, poderá promover a construção de espaços de cidadania e o aumento do sentido de pertença, consolidando a identidade.

Esta simbiose território – educação permite uma atuação em duas vertentes: por um lado, a capacitação do território pela valorização e qualificação dos seus atores, intervindo nas características humanas, sociais e materiais, influenciando o seu grau de atratividade e competitividade por efeito do trabalho no território pelos alunos, permitindo a criação de novas representações, que poderão condicionar tomadas de decisão futuras (e.g.: permanência no território), ao aumentar o seu conhecimento sobre o mesmo e potenciar, ainda, a sua divulgação e perceção de novas oportunidades. Por outro lado, esta intervenção aquando do percurso escolar dos alunos pode permitir também a melhoria das aprendizagens, o combate ao abandono escolar e o desenvolvimento de competências transversais¹.

Pretende-se, assim, a integração da escola no meio, com a aplicação dos conteúdos programáticos ao espaço vivido pelos alunos e o estímulo da criatividade e comunicação no seu território. Este aspeto será tão aprofundado, quanto os professores das diferentes disciplinas se queiram envolver (Figura 2).

O programa tem como intervenientes diretos as comunidades escolares do limite territorial definido, sendo, contudo, direcionado para os jovens/alunos. Em cada escola é constituída uma equipa de docentes que acompanhará o desenvolvimento do programa, podendo incluir elementos externos ao estabelecimento, no entanto, pertencentes a escolas integradas no território definido. Esta equipa é fulcral na execução de todo o projeto de escola, principalmente na fase de análise conceptual. Quanto aos alunos, esses serão convidados a participar no programa com o apoio do seu delegado de turma, elegendo dois representantes por ciclo de ensino e dois representantes por escola², que farão a mediação entre a equipa do programa e todos os alunos que queiram participar.

¹ Importa neste campo referir que existe, ao nível europeu, um compromisso de melhoria destes resultados nacionais, subscrito pela Região Centro ao nível do seu plano estratégico – CENTRO 2020.

² O número de representantes é ajustado à dimensão do território de incidência do programa educativo no sentido da sua exequibilidade. Um número elevado de alunos poderá

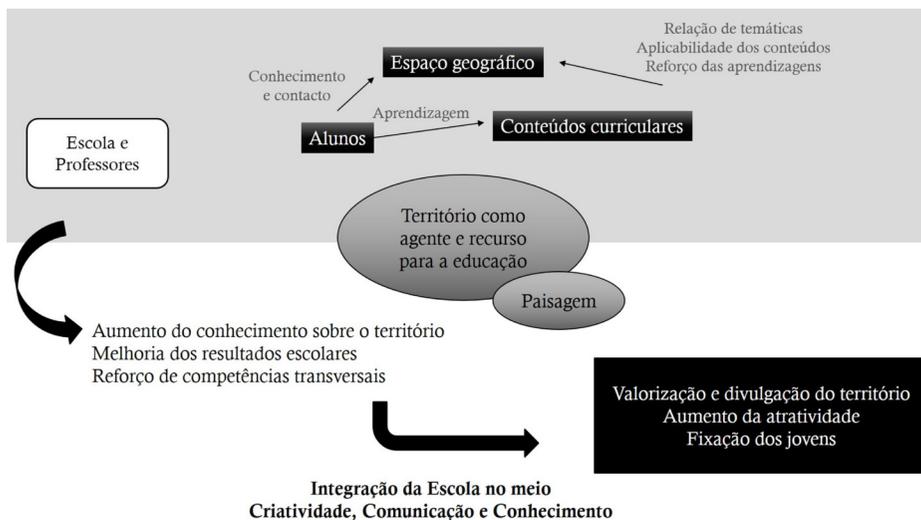


Figura 2 – Simbiose educação – território.

O objetivo do programa é desafiar os jovens a explorar os recursos existentes no território e criar ideias para o explorar, partindo de um elemento transversal e unificador da área definida, enquanto promovem a identidade local pela diferenciação paisagística, respondendo aos diferentes desafios colocados presencialmente e através de uma plataforma informática, de disponibilização na *internet*, criada para o efeito.

O programa centra-se na metodologia de projeto, uma vez que, através dessa, poderá haver uma valorização do fomento da autonomia, da curiosidade e do espírito de descoberta, baseado num trabalho colaborativo com/entre os alunos, centrado em questões reais relacionadas com os seus territórios (Fried-Booth, 2002).

Ainda que se pressuponha que possa ser repetido de forma cíclica, a duração prevista para a aplicação deste programa é de um ano letivo (outubro a junho), pretendendo-se que ao longo de todo o período de execução sejam trabalhadas competências relacionadas com a autonomia, a responsabilidade, a pesquisa, o trabalho de grupo e, ainda, com apresentações

comprometer as atividades de grupo nas sessões de encontro presencial. No entanto, deve privilegiar-se sempre a existência de mais que um representante em cada escola.

em público. Esse espaço de tempo é seccionado em sete fases a realizar por escola e três momentos de trabalho e reflexão presencial (Figura 3) que decorrerão em simultâneo para todos os alunos eleitos (representantes de ciclo e representantes de escola). Está previsto que, para além dessas fases do programa, os alunos possam dar resposta a desafios que lhes vão sendo propostos pela equipa do projeto através da plataforma *online* atrás referenciada, podendo desta forma afirmar-se que o programa, para além de momentos de trabalho síncrono, prevê também momentos de trabalho assíncrono.

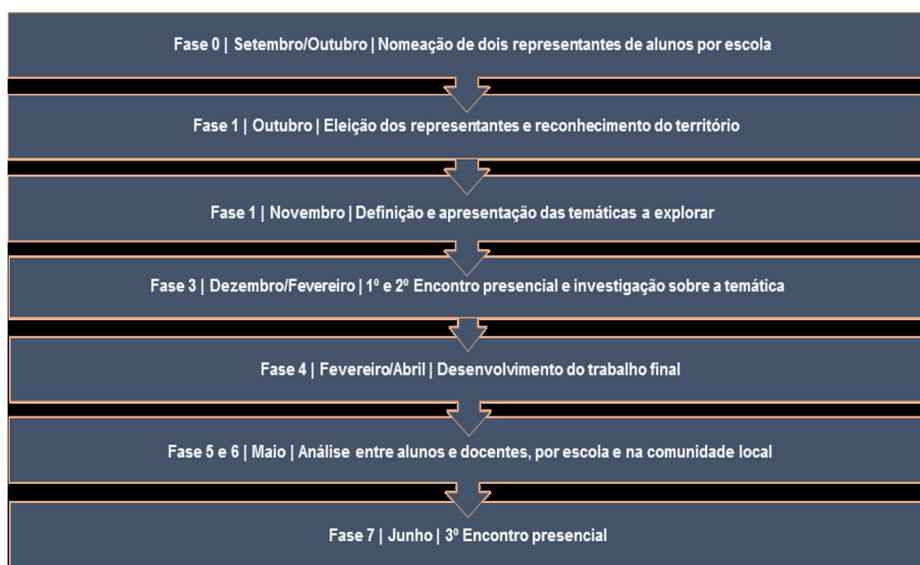


Figura 3 – Fases do programa educativo.

Importa ainda sublinhar que, paralelamente ao desafio, quer os professores afetos ao programa, quer outros professores pertencentes à escola, das diferentes áreas disciplinares, são convidados a pensar os conteúdos curriculares que lecionam a partir dos espaços explorados nos vários trabalhos, aprofundando o conhecimento científico pela aplicabilidade à realidade local, aumentando deste modo os seus conhecimentos sobre o território e a reflexão que estabeleça relações entre este e os conteúdos curriculares,

permitindo ajudar na construção do sentido das aprendizagens nos alunos. Este processo poderá permitir aos docentes a atualização de conhecimentos científicos e didáticos das suas disciplinas, bem como a construção de redes de trabalho colaborativo no território onde estão integrados. Os atores locais serão também envolvidos no programa, não só pela potencial colaboração com os alunos/escola, como, e de forma mais integrada, na apresentação dos resultados obtidos, quer de forma presencial, quer pela divulgação de conteúdos num repositório *online* ou outras plataformas que se considerem úteis.

3. Territórios do Zêzere: uma área para aplicação do programa educativo

A diversidade de paisagens imposta pela multiplicidade de relações entre os aspetos físicos do espaço e as marcas culturais da atuação humana sobre o mesmo podem ser integradas pelo enfoque num elemento transversal que funcione como unificador de um território mais amplo. Neste caso concreto, o elemento considerado é um curso de água – o rio Zêzere. Considerando-o como chave do programa educativo, os potenciais participantes estariam integrados dentro dos limites da bacia hidrográfica do rio Zêzere (ou, de preferência, em todos os territórios concelhios intersetados por esse limite). Tendo em conta a primeira opção, e integrando apenas estabelecimentos de ensino que ministrem ciclos de estudos iguais ou superiores ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), seriam incluídas 73 escolas (das potenciais 155, considerando a segunda opção).

As oportunidades de trabalho advêm, não só da posição geográfica e, consequentemente, das características físicas do território, mas também da forma como o Homem se adaptou a elas e fez uso do espaço, tal como exemplificado em Alves *et al.* (2016). Com uma área aproximada de 5200 km² e uma altitude média de 450 m (Machado, 1988), a bacia hidrográfica apresenta uma forma sensivelmente alongada, de direção NE-SW, situando-se entre as serras do setor noroeste da cordilheira central – Estrela, Lousã e Açor – às quais se junta a serra de Sicó (a norte e noroeste), já na Orla

Mesocenozóica, e as serras da Gardunha e Alvelos e elevações de Vila de Rei (a nordeste e a Sul) (Figura 4).

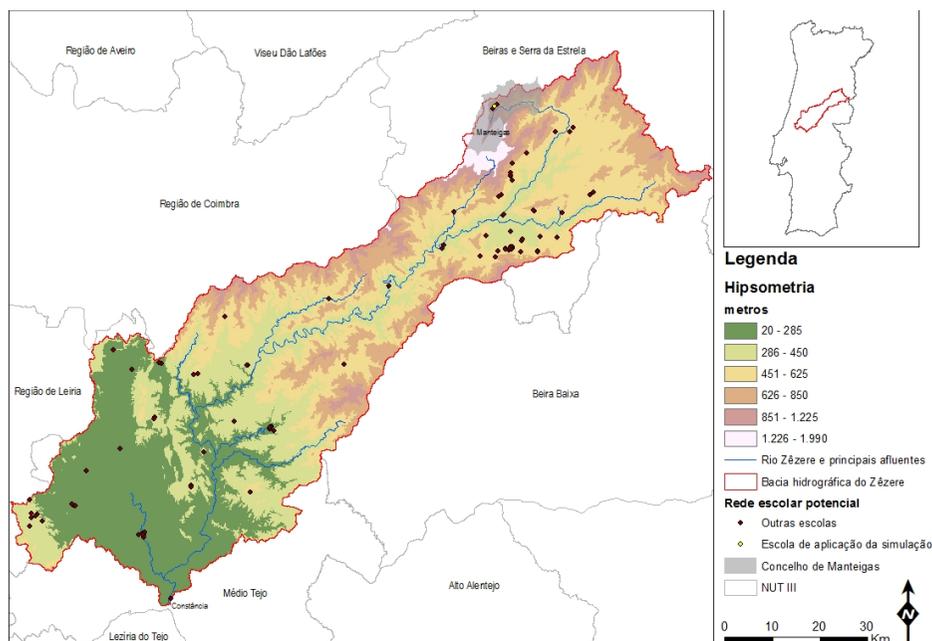


Figura 4 – Posição do concelho de Manteigas na bacia hidrográfica do Zêzere.

Nesta lógica, as temáticas abordadas podem estar diretamente relacionadas com o rio ou prender-se com aspetos das dinâmicas naturais e atividades humanas na bacia hidrográfica, sendo importante a criação de um raciocínio de integração, contextualização e perceção do objeto de trabalho na totalidade do programa e no elemento-chave que o rio Zêzere constitui. Também desse modo o programa educativo pode ser aplicado a diferentes conteúdos programáticos, sendo até preferencial uma abordagem transversal e integrada de diferentes áreas curriculares.

A título exemplificativo da aplicação do programa educativo, selecionou-se o concelho de Manteigas para a produção de uma simulação de projeto de escola aplicada ao 3.º CEB (Figura 4), que integraria o programa educativo global baseado no tema “Jovens exploradores do Zêzere: o nosso território, um recurso a partilhar”.

O concelho integra as cabeceiras do rio Zêzere, localizando-se aí a nascente do rio. É assim, atravessado em toda a sua extensão pelo curso de água, marcado pelo encaixe em granitos e, no setor mais oriental, em xistos. A morfologia, mais que o trabalho erosivo da água, demonstra o resultado da interação entre as fraturas tectónicas do ciclo Hercínico e Alpino e a ação do gelo-degelo no período da glaciação Würniana. As condições edafoclimáticas conferem-lhe características em biodiversidade que, a par da riqueza patrimonial inerente à adaptação do Homem às condições geográficas locais e aos usos agro-pastoris, se repercutiram na integração de toda a superfície concelhia no Parque Natural da Serra da Estrela.

No entanto, os valores naturais e culturais não foram suficientes para impedir o encaminhamento para trajetórias de estagnação e regressão do desenvolvimento local, à semelhança de outras áreas rurais de baixa densidade, de localização excêntrica e inóspita agravada pela integração em áreas de montanha, em Portugal. A perda de atratividade e competitividade deve suscitar reflexões baseadas [em parte] nas oportunidades criadas no concelho e no potencial humano que nele se encontra. Nesse contexto, a educação e formação ao longo da vida podem acarretar vantagens no sentido de tornar a população mais qualificada, mais participativa e capacitada para a valorização do território e criação de oportunidades de fixação.

O programa educativo, tal como aqui é apresentado, poderá trabalhar essas componentes, não só pela aposta na formação da população, começando com o trabalho nas crianças e jovens, mas também pela promoção do reconhecimento e a valorização do território, potenciando uma participação intergeracional no planeamento das estratégias de desenvolvimento local. Apesar de o concelho apresentar valores de escolarização médios aproximados aos observados para a totalidade de concelhos que integram a área da bacia hidrográfica do rio Zêzere, e de as taxas de abandono escolar serem mais reduzidas, nota-se a necessidade de um trabalho com a população mais jovem na promoção do sucesso escolar, já que as taxas de atraso, principalmente a partir do 2.º CEB, ultrapassam os 35% dos alunos (Quadro I). A retenção ao longo do percurso escolar pode condicionar a continuidade da escolarização, o que na prática poderá significar uma população ativa (adulta) com baixos níveis de escolaridade, inibidores de processos de modernização e competitividade

das atividades económicas, perdendo o território capacidade de atrair e fixar população.

Quadro I – Indicadores do nível de escolarização e frequência no sistema de ensino, 2011.

	unidade	Manteigas	Média dos concelhos bacia hidrográfica
Taxa de retenção no 1.º CEB	%	14,43	13,02
Taxa de retenção no 2.º CEB	%	36,62	28,41
Taxa de retenção no 3.º CEB	%	35,29	28,01
Taxa de retenção no ensino secundário	%	40,57	39,77
População residente (6 a 15 anos) que não está a frequentar o sistema de ensino	%	0,36	1,60
Taxa de abandono (10 – 15 anos)	%	0,54	1,80
Taxa de abandono antecipado (15-17 anos)	%	2,97	6,00
Taxa de abandono precoce (18-24 anos)	%	17,00	22,93
População residente (3 a 5 anos) a frequentar a educação pré-escolar	%	68,42	80,58
Taxa de analfabetismo	%	8,84	9,08
Taxa média de escolarização (pop. 25-44 anos)	anos	10,12	9,99
Taxa média de escolarização (pop. 25-64 anos)	anos	7,27	8,01
Taxa média de escolarização (total pop.)	anos	5,86	6,24
População residente com ensino superior completo	%	7,75	8,83
Desempregados com um nível de escolaridade igual ou inferior ao 3.º CEB	%	61,98	56,44

Fonte: INE, 2012; EPIS, s.d.

Por outro lado, é necessário compreender as causas das elevadas taxas de atraso, no sentido de procurar caminhos para a melhoria das aprendizagens; talvez a contextualização e aplicação dos conteúdos possam estimular o interesse e aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Não se deve descurar, no entanto, a necessidade de trabalho com a população adulta para a sua (re)qualificação em função dos objetivos de desenvolvimento pessoal e territorial, ficando este tema em aberto para outros programas passíveis de serem explorados. No entanto, esse grupo populacional pode integrar este

programa educativo como parceiro, mais ou menos ativo, mas fundamental na partilha e debate de ideias que poderão até evoluir para intervenções concretas no território.

4. Simulação da aplicação do programa para uma escola do concelho de manteigas

A opção pela simulação do programa educativo é aqui encarada como uma demonstração da aplicação das diferentes fases enunciadas no modelo concetual, tendo como objetivo permitir uma reflexão sobre cada uma delas. Como referido, optou-se pela seleção do concelho de Manteigas como território de recurso para os desafios e tarefas do projeto de escola, que foi adaptado aos alunos do 3.º ciclo, embora o estabelecimento de ensino ministre mais níveis de ensino. Essa opção condicionou também as exemplificações dadas e, fundamentalmente, o tema que constitui a base de trabalho.

4.1. Fase 0

A escola seria convidada a nomear dois alunos que fossem seus representantes na fase de arranque do projeto. Esses dois alunos participariam, posteriormente, numa ação de formação na qual lhes seria explicado o programa, assim como as estratégias para a dinamização de grupos de trabalho, uma vez que seriam esses, com o apoio dos professores responsáveis pelo programa na escola, a dinamizar a 1.ª fase.

4.2. Fase 1

O programa iniciar-se-ia com a realização de três assembleias participativas de delegados de turma, organizadas inicialmente por nível de ensino (7.º, 8.º e 9.º anos), seguidas de uma última em formato de assembleia geral.

Estas assembleias contariam, ao início, com dinâmicas de grupo para que os alunos se conhecessem melhor. Enquanto isso, pressupõe-se despertar os jovens para a importância da participação e representação, transpondo para o programa as lógicas de democracia representativa, tendo sempre inerentes os valores associados a esse sistema, nomeadamente, a importância da participação informada e de eleição de colegas com competências para que os jovens se sintam bem representados. Para além disso, seria, também, abordado o programa de forma sucinta.

No final desta fase encontrar-se-iam eleitos dois representantes do ciclo de ensino e, também, dois representantes da escola, podendo estes últimos ser ou não coincidentes com os anteriores nomeados ou com os representantes de ciclo. A esses alunos seriam, depois, dadas a conhecer todas as fases do programa, sendo, ainda, fornecidos materiais de apoio.

4.3. Fase 2

Nesta fase os representantes do 3.º CEB e os representantes da escola organizariam uma sessão de trabalho com os delegados de turma. Essa sessão teria como objetivo compreender qual a sua opinião relativamente ao programa educativo, servindo também para capacitar os delegados de turma para que pudessem explicar o programa aos seus colegas de turma e compreender quantos estariam interessados em acompanhar os trabalhos.

Depois de ser conhecido o número de alunos motivados para participar, seriam criadas sessões de trabalho organizadas por nível de ensino para se poder apresentar o projeto. Na segunda parte dessas sessões seriam promovidas dinâmicas de grupo, permitindo aos alunos refletir acerca do seu território, tendo por base a pergunta “O que vejo da minha janela?”.

Através desta questão, os alunos começariam a evocar elementos da paisagem que observavam nas suas vivências quotidianas, desde imagens mais simples e momentâneas, como casas, carros, árvores, a representações mais complexas proporcionadas por um olhar mais crítico – um conjunto de casas

que só é habitado um mês por ano; idosos que passam o dia sentados à porta de suas casas; carros com matrículas estrangeiras que não param na vila. Partir-se-ia, então, de ideias simples de uma observação da paisagem como disposição de elementos físicos/materiais, para uma perspectiva mais sensorial e de vivência do território.

A passagem para esse pensamento mais complexificado permitiria, depois, aprofundar a reflexão, pedindo-se aos alunos para pensarem nas seguintes questões “O que gostava de mudar, tendo em conta o que vejo da minha janela?”; “O que mais me preocupa, quando olho pela minha janela?”. Nesta dinâmica poder-se-ia verificar que a maioria dos alunos focava aspetos essencialmente ligados às trajetórias de desenvolvimento local, referindo as consequências da posição excêntrica do concelho. Abordava-se a diminuição da população e o êxodo rural, pela referência à quantidade de casas desabitadas, a falta de oportunidades de emprego e a acessibilidade ao concelho como fator de fuga da população. Mas também se focavam temáticas com maior componente ambiental: as práticas agro-pastoris e silvícolas num contexto de preservação da natureza, o impacto ambiental da atividade turística e os incêndios florestais com marcas notórias na paisagem.

De seguida, os alunos organizar-se-iam em grupo e pensariam, a partir dos assuntos abordados na discussão anterior, sobre o aspeto mais prioritário e/ou que teriam mais interesse explorar. Durante toda a sessão os representantes desse ciclo iriam recolhendo os contributos dos colegas.

Após as sessões por nível de ensino, realizar-se-ia uma assembleia de escola na qual participariam os dois representantes do 3.º ciclo e os representantes da escola, no sentido de se analisarem as propostas dos colegas e de se tentar perceber a existência de um tema similar entre todos. Podendo verificar-se que o número de alunos que mencionava os incêndios florestais do último verão era bastante elevado, a assembleia consideraria que esse seria o tema abordado pela escola.

Mais se acrescenta que, para que possa haver registo de todos estes momentos, os alunos deveriam apresentar elementos de monitorização, como o registo do número de elementos nas reuniões, uma breve descrição do que aconteceu e algumas fotografias.

4.4. Primeiro encontro presencial

O concelho de Manteigas participaria no primeiro encontro com os dois representantes do 3.º CEB e os representantes da escola (4 elementos) que se juntariam aos restantes representantes de cada escola da bacia hidrográfica do rio Zêzere integradas no programa educativo.

Na manhã do primeiro dia os alunos teriam a oportunidade de se conhecerem, realizando-se diversas dinâmicas de grupo e promovendo-se a interação entre os grupos das diferentes escolas. Para além das dinâmicas iniciais de quebra-gelo seriam, ainda, criados momentos nos quais os alunos pudessem refletir acerca do que gostam (4 aspetos) e não gostam (2 aspetos) no seu território concelhio, sendo depois feita uma apresentação aos restantes colegas das outras unidades territoriais. O grupo de alunos oriundos do concelho contido na simulação poderia elencar como aspetos negativos a falta de oportunidades para fixação da população jovem e a fraca diversidade de ofertas formativas no concelho; e como positivos, a riqueza natural do concelho, a qualidade de vida e tranquilidade, a gastronomia e existência de águas termais.

Na parte da tarde, a equipa responsável pelo programa apresentaria uma caracterização da área da bacia hidrográfica do rio Zêzere, demonstrando aos alunos a existência de um território comum a todos, apesar da dispersão espacial das suas proveniências, podendo ser visível que muitos dos grupos partilhavam do mesmo tipo de preocupações, apesar de, por vezes, nunca terem estado nos territórios concelhios dos colegas. Seguidamente, apresentar-se-ia detalhadamente todo o programa para que ficasse claro para todos os alunos o total de fases que o constituiriam, havendo um momento destinado ao esclarecimento de dúvidas.

Na segunda sessão da tarde, organizar-se-iam grupos que contemplassem mais do que uma escola, tendo de, em conjunto, definir qual seria o maior problema e a maior potencialidade da bacia hidrográfica do rio Zêzere, seguindo-se um momento de partilha das conclusões retiradas. Aqui poderiam ser abordadas as assimetrias demográficas e socioeconómicas entre as áreas mais a montante e mais a jusante como problema. Explorando o rio Zêzere, conseguir-se-ia abordar o desenvolvimento local e o nível intermunicipal pela

promoção de diferentes atividades, como o turismo, a produção energética, preservação e conservação da biodiversidade e a agricultura.

Na noite desse dia, seriam desenvolvidas dinâmicas de grupo acerca do território que é familiar aos alunos, permitindo-lhes obter mais conhecimentos acerca da bacia hidrográfica e dos vários concelhos integrados no programa. A abordagem inicial à caracterização da rede hidrográfica e à morfologia da bacia em toda a sua extensão iria dando lugar a pormenorizações relativas aos territórios de cada grupo de alunos representante das escolas. No caso específico do concelho de Manteigas, os alunos poderiam optar por referenciar a imponência do vale do Zêzere com as marcas da glaciação, invocando os conhecimentos de Geologia e Geografia, partindo depois para a presença das Caldas de Manteigas, com a promoção potencial de trabalhos nas ciências físicas e químicas. O enfoque na biodiversidade e na área classificada do Parque Natural da Serra da Estrela poderia desenvolver os conteúdos da disciplina de ciências naturais. A disciplina de Geografia seria novamente invocada na abordagem da importância da indústria têxtil no concelho e da sua evolução e impacto no território, enfatizando a localização privilegiada nas margens do rio Zêzere.

No segundo dia de manhã, a equipa da escola, à semelhança das restantes, começaria a pensar na forma como iria construir o projeto tendo por base a ideia de tema que surgiu na assembleia de escola – os incêndios florestais. O grupo teria o apoio dos técnicos do programa, no sentido de ajudar na construção do esquema do projeto.

Da parte da tarde, esse projeto seria apresentado aos restantes grupos de representantes. Essa apresentação teria de incluir um planeamento das fases ao longo do projeto e o respetivo cronograma, assim como os compromissos que a equipa assumiria. A partir do tema do projeto – incêndios florestais – definido para a escola integrada na simulação, poder-se-iam criar três subtemas (atribuídos a cada um dos anos de escolaridade), designadamente: (i) as causas dos incêndios florestais; (ii) prevenção e combate dos incêndios florestais; (iii) consequências (naturais e socioeconómicas) dos incêndios florestais no concelho.

No final desta sessão seria apresentada a plataforma informática que serviria de auxílio para o desenvolvimento de todo o projeto. Nessa plataforma,

os alunos poderiam colocar as suas dúvidas, partilhar documentos que considerassem pertinentes, assim como responder aos desafios que lhes fossem colocados pela equipa.

4.5. Fase 3

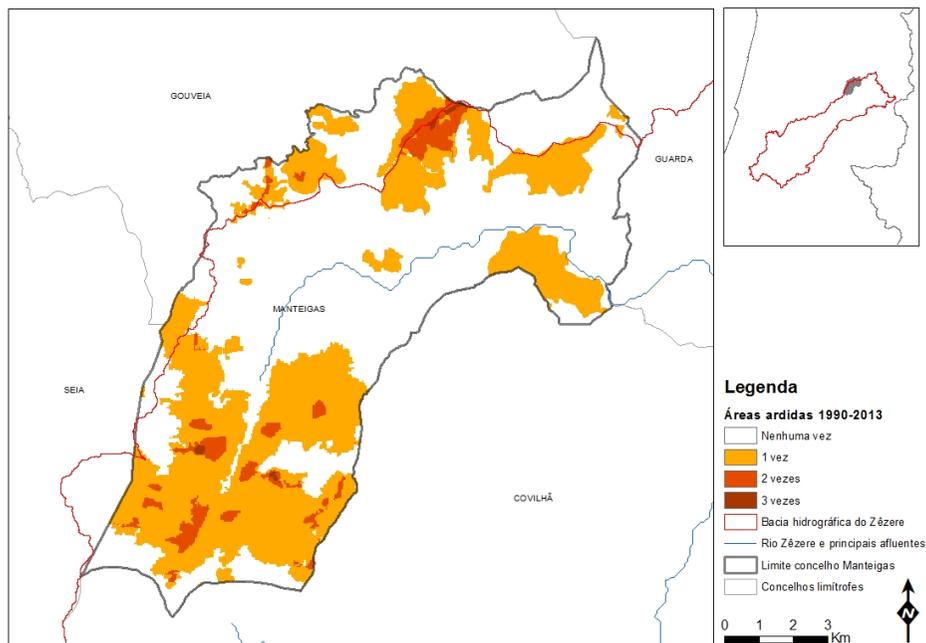
Após o primeiro encontro presencial, realizar-se-iam três sessões (uma sessão por ano de escolaridade). Nelas estariam presentes os representantes da escola, os representantes do 3.º ciclo de ensino e os colegas desse mesmo nível participantes no projeto.

Na primeira parte da sessão, seria explicado em que consistiu o primeiro encontro presencial, nomeadamente com a apresentação da caracterização da bacia hidrográfica, território comum a todos os alunos envolvidos no programa, a exposição detalhada do programa e o plano de trabalho elaborado tendo em conta a temática que tinha sido escolhida em assembleia na escola.

Nos meses que constituem esta fase, cada um dos subgrupos elaboraria um guião de pesquisa acerca das temáticas que envolvem cada um dos subtemas: (i) as causas dos incêndios florestais; (ii) prevenção e combate dos incêndios florestais; (iii) consequências (naturais e socioeconómicas) dos incêndios florestais no concelho. Paralelamente à pesquisa efetuada, os alunos iriam respondendo aos vários desafios que constavam na plataforma, tendo, ainda, de anexar informação relativa à execução do projeto.

Daqui poderiam resultar, numa fase primária e anterior ao avanço de qualquer trabalho nos subtemas, o levantamento das áreas ardidas desde o início da década de 1990, com a indicação daquelas que foram percorridas pelos incêndios mais que uma vez. Esse levantamento poderia ser representado na forma de um cartograma (Figura 5) aproveitando para abordar as regras de representação cartográfica e os elementos essenciais aos cartogramas. O grupo das causas dos incêndios florestais poderia trabalhar a base de dados disponibilizada pelo Instituto de Conservação da Natureza e Florestas, selecionando apenas um ano ou contemplando todo o período temporal desde 1990 e procedendo a uma análise estatística (Quadro II). Por fim, o grupo das consequências dos incêndios florestais poderia partir da recolha de notí-

cias ou outros documentos escritos (Figura 6) sobre ocorrências durante e pós-incêndio, assim como de relatos da população local para equacionar a problemática.



Fonte: ICNF, s.d.

Figura 5 – Áreas ardidas no concelho de Manteigas, 1990 – 2013.

Quadro II – Causas dos incêndios florestais: exemplo para 2013-2015.

Causa	N.º ocorrências
Queimadas (borralheiras)	2
Queimadas (renovação de pastagens)	3
Trovoadas	1
Queimadas (limpeza do solo florestal)	1
Fumadores a pé	1
Vandalismo	1
Reacendimento	1
Sem causa atribuída	5

Fonte: ICNF, s.d.



Relatório de Estabilização de Emergência
Incêndio Florestal de Manteigas e Seia

2.5 Estimativa do valor económica das espécies lenhosas afetadas

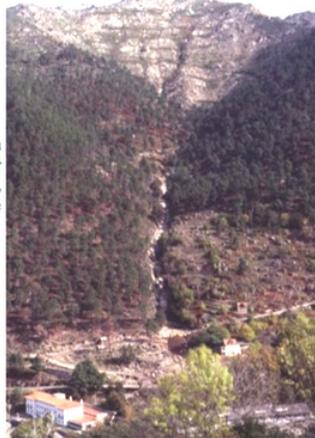
Para a obtenção de indicadores fiáveis sobre o impacto do incêndio é necessário um levantamento exaustivo no campo, nomeadamente a recolha de valores dendrométricos das espécies lenhosas para que seja determinado o prejuízo causado pelos incêndios florestais.

No entanto, e recorrendo aos dados apresentados nos capítulos anteriores (dados provisórios), estimam-se os seguintes prejuízos:

- Na área de pinheiro bravo haverá lugar à regeneração natural, sendo que o montante do prejuízo estimado será na ordem dos 543.298 euros.
- Na área de outras folhosas haverá lugar a algum rebentamento por toça ainda assim, sendo que o montante do prejuízo estimado será na ordem dos 297.591 euros.
- Na área de outras resinosas dificilmente haverá lugar à regeneração natural, sendo que o montante do prejuízo estimado será na ordem dos 51.603 euros.

O cálculo da estimativa em povoamentos de folhosas caducifólias deve deixar-se passar uma Primavera para um diagnóstico rigoroso do estado das árvores, antes de decidir a sua remoção, e por tal fato é difícil no presente efetuar uma estimativa dos danos para estas espécies lenhosas.

Fot.1 - Vista panorâmica da bacia hidrográfica do Ribeiro da Albugueira. Notar a ausência de vegetação na parte superior, correspondente à área de cabeceiras, onde ocorreu o deslizamento.



Adaptado do Expresso, 2016; ICNF, 2016; Lourenço, 2004.

Figura 6 – Recortes de incêndio: impacte no parque natural, valor económico das espécies e ocorrência de movimentos em massa.

4.6. Segundo encontro presencial

Tal como no 1.º encontro, os representantes do 3.º CEB e os representantes de escola do concelho de Manteigas participariam neste encontro em conjunto com os representantes de cada escola incluída no programa. Cada grupo de alunos apresentaria o seu projeto e os principais resultados encontrados até ao momento, bem como as principais dificuldades. Nesse momento, a escola tida em conta na simulação já poderia ter concluído que 42% da área do concelho, entre 1990 e 2013 tinha ardido pelo menos uma vez, encontrando-se essas áreas em espaços de menor acessibilidade, principalmente nos topos de vertente; apesar dessa distribuição, no início, as ocorrências devem acontecer em altitudes mais baixas, junto das áreas povoadas, na medida em que, na sua maioria, são provocadas por atuação humana negligente. Poderia referir como principais dificuldades a diversidade de fontes de informação, a complexidade inerente à temática dos incêndios florestais pela conjugação de componentes físicas e antrópicas e a grande quantidade de ocorrências no período em análise. Assistiriam à apresentação os técnicos responsáveis pelo programa e os restantes grupos de alunos, sendo dado *feedback* sobre a mesma.

Após a elaboração do ponto de situação de cada projeto, cada grupo poderia contar com o apoio de um especialista da área temática. Os contributos dados à escola do concelho de Manteigas poder-se-iam prender com a necessidade de contactar com diferentes atores locais para obter a sua perceção sobre os incêndios florestais. Poderiam ser incluídos habitantes, sapadores florestais, bombeiros e outras forças de segurança, operadores turísticos e proprietários de terrenos ou negociantes diretamente relacionados com a floresta. Assim, obter-se-ia uma ideia da consciencialização desses atores para a prevenção dos incêndios florestais e o modo de atuação durante as ocorrências, mas também a perceção das consequências e da forma como os incêndios os afetam. Seria, ainda, relevante contactar com o Parque Natural da Serra da Estrela no sentido de validar a informação recolhida (por exemplo nos jornais e outros meios informativos) e complementar os conteúdos com as estratégias de ordenamento florestal e medidas de mitigação do risco. Tratando-se de um projeto incluído num programa educativo baseado no rio Zêzere, os alunos deveriam ainda desenvolver investigação no sentido de avaliar o papel dos

cursos de água nos incêndios florestais, desde a prevenção às consequências pós-incêndios (e.g.: utilização da água no combate aos incêndios, erosão dos solos e consequente aumento dos sedimentos e cinzas transportados pelas linhas de água).

O apoio dos especialistas permitiria aos alunos encontrar outros caminhos para o projeto e definir as próximas fases para a conclusão do mesmo. Partindo dessas reflexões, a meio da tarde do segundo dia, cada grupo apresentaria as fases que se comprometeria a desenvolver para a conclusão do projeto.

4.7. Fase 4

Com o intuito de dar a conhecer os resultados do segundo encontro presencial, nomeadamente a opinião recebida dos técnicos afetos ao projeto e dos colegas de outros grupos, realizar-se-iam, mais uma vez, três sessões (uma sessão por ano de escolaridade). Para além disso, seria apresentado o trabalho realizado com os técnicos especialistas que tinham auxiliado o grupo no encontro presencial e ainda as próximas fases a concretizar.

Durante os meses que integram esta fase, os alunos reunir-se-iam diversas vezes para terminar o projeto e para responder aos desafios que lhes foram propostos na plataforma *online*. Hipoteticamente teriam avançado para o contacto com a população, seleccionando um máximo de três atores por cada grupo definido no trabalho realizado no encontro presencial, desenvolvendo entrevistas gravadas, de resposta aberta, para uma avaliação qualitativa das suas perceções. Procederiam, ainda, ao levantamento das relações/interferências dos cursos de água nos incêndios florestais, avaliando as hipóteses de novos trabalhos. Por fim, poderiam promover um concurso de fotografia, aberto a toda a comunidade concelhia, sob a temática “Rastos de fumo: da prevenção ao que fica dos incêndios”.

4.8. Fase 5

Após a conclusão do projeto, seriam realizadas sessões de trabalho com os alunos envolvidos e os professores responsáveis pelo projeto na escola.

Essas sessões permitiriam uma análise conceptual dos conteúdos abordados em cada subárea, permitindo que todos os alunos pudessem compreender as diferentes formas de abordagem a partir da temática dos incêndios florestais e perceber que todas as fases do trabalho tinham o mesmo fim e contribuíam para uma resposta global ao desafio.

4.9. Fase 6

Após a análise conceptual do projeto, que permitiria a integração das diferentes partes e a sua perceção como um todo, realizar-se-ia uma apresentação pública à comunidade local onde a escola estava inserida, neste caso concreto, no concelho de Manteigas.

O processo de preparação da apresentação seria acompanhado pelos técnicos do programa educativo, reforçando as competências dos alunos selecionados para a exposição oral e preparação dos conteúdos para divulgação.

A ideia de envolvimento da comunidade e dos diferentes atores locais no projeto evidencia-se nesta fase com o convite de diferentes entidades para a discussão da temática, para além da assistência. Poderiam estar presentes o Presidente da Câmara Municipal de Manteigas e os Vereadores dos pelouros com competência nos incêndios florestais (segurança e proteção civil, ambiente e aproveitamento energético, gabinete técnico florestal e áreas protegidas, ordenamento do território e urbanismo), o presidente e o comandante dos Bombeiros Voluntários de Manteigas, o comandante da Guarda Nacional Republicana e o responsável pelo Parque Natural da Serra da Estrela.

A apresentação do projeto da escola à comunidade seria desenvolvida em dois momentos. Um, mais alargado no tempo, traduzido na exposição das fotografias do concurso “Rastos de fumo: da prevenção ao que fica dos incêndios”, em diversos pontos da vila sede de concelho, acompanhados de outros trabalhos preparados pelos alunos (e.g. *posters* com alguns resultados das tarefas) e um vídeo resultante da compilação das entrevistas feitas aos diferentes atores locais. Colocar-se-ia, assim, a hipótese da criação de um roteiro pela vila que permitisse despoletar a reflexão na comunidade local para a

problemática através de momentos de observação da paisagem e a colocação da pergunta “E se ocorresse ali um incêndio florestal? O que conseguirias ver?”, alternados com a apreciação dos resultados do projeto. O outro momento seria mais fugaz, com o desenvolvimento de um debate com a participação das entidades atrás elencadas e comunicação das conclusões alcançadas ao longo do ano de trabalho. O objetivo final seria a obtenção de contributos para a continuidade da intervenção na prevenção dos incêndios florestais e mitigação do risco.

4.10. Terceiro encontro presencial

No terceiro e último encontro presencial, o grupo de representantes da escola do concelho de Manteigas apresentaria o seu projeto no estádio final. Seria uma demonstração de todo o plano de trabalho, forma de organização dos grupos e distribuição das tarefas intraescola finalizada com os resultados obtidos. Estes últimos deveriam contemplar não só as conclusões das investigações feitas pelos alunos, mas também os materiais concretizados e os contributos resultantes do debate público do projeto. Dever-se-iam, ainda, incluir as perspetivas da equipa de trabalho relativamente ao impacte do projeto, quer na sua formação, quer na comunidade do território concelhio e a ponderação da continuidade do projeto.

No final de todas as apresentações seria eleito o melhor projeto de entre todos os grupos de escola envolvidos, com base na avaliação de todo o processo de desenvolvimento do mesmo, balizada em diferentes critérios, para além do seu grau de exequibilidade. Assim, ter-se-iam em conta: originalidade do projeto; atualidade da temática; relação da temática com o rio Zêzere; comparabilidade da situação do território com outras áreas da bacia hidrográfica do rio Zêzere; diversidade de metodologias de trabalho; envolvimento dos alunos que não os representantes de escola e de ciclo; participação e envolvimento dos alunos na plataforma *online*; envolvimento dos atores locais; abertura do projeto à comunidade; viabilidade da continuidade do projeto; impacte do projeto nas trajetórias de desenvolvimento local e mudança nos modos de agir da população.

5. Considerações finais

Num período em que as estratégias de desenvolvimento apostam no aumento dos níveis de escolarização da população, torna-se importante adotar medidas de melhoria do sucesso escolar e dos percursos individuais dos alunos. Neste sentido, encontrar atividades alternativas ao ensino formal em contexto de sala de aula e regrado por programas curriculares e manuais rígidos [ainda que não de forma direta neste programa] pode ser uma oportunidade de contributo para melhores resultados. A aprendizagem aplicada a contextos vivenciados pode ser, nesta lógica, uma forma de sedimentação dos conteúdos. Ao mesmo tempo, torna-se relevante desenvolver nos jovens o interesse por uma cidadania ativa e participativa.

A ideia de programa educativo aqui apresentada tem subjacentes essas duas últimas premissas, enquanto se adapta a um contexto cada vez mais global, em que o conhecimento do outro [espaço] é quase exigido, sem, no entanto, perder a noção de afirmação do local, pela marcação e divulgação de identidades.

A paisagem torna-se, no caso apresentado, central em todo o programa, já que se parte da ideia de observação do que envolve os alunos para a problematização dos seus territórios e vivências no desenvolvimento do projeto. A partir dessa observação os jovens são convidados a desenvolver, de forma integrada na comunidade local, estratégias de intervenção territorial, podendo vir a ser elementos ativos na própria modelação da paisagem.

Tratando-se de uma hipótese, a experimentação de um programa educativo com esta metodologia validaria a sua exequibilidade. Tal deveria ser acompanhado por uma avaliação da situação escolar dos alunos envolvidos, antes, durante e após os projetos, monitorizando as consequências das atividades desenvolvidas na aprendizagem e sedimentação dos conhecimentos. Aos professores, o desafio colocado passaria, no essencial, pela adequação dos conteúdos programáticos às temáticas abordadas no programa educativo e no projeto de escola, voltando a enfatizar-se que esta metodologia não se aplica apenas à disciplina de Geografia, mas é transversal a todas as unidades curriculares e deve ser trabalhada de forma integrada. Um último desafio prende-se com a integração da comunidade local. A escola deve sair dos seus

muros e promover relações de aprendizagem intergeracionais com os atores locais e os jovens estudantes. Essa deve ser uma integração gradual, tão participativa quanto possível, consoante a dimensão e o tipo de atividades planeadas.

Referências bibliográficas

- ALVES, C., Figueiredo & P., Martinho, S. (2016). A paisagem como recurso na aprendizagem: o rio Zêzere, um programa educativo. In A. Nunes, C. Moreira, I. Paiva, L. Cunha (Coord.), *Territórios de Água* (pp. 503--512). Coimbra: CEGOT.
- CLAVAL, P. (1987). *A Geografia do Homem*. Coimbra: Almedina.
- DIREÇÃO GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES – DGESTE (s.d.). *Pesquisa de escolas*. Consultado a 22 de setembro 2016, em <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-escolas-2/>.
- EXPRESSO (2016). *Incêndio de Manteigas atinge Parque Natural da Serra da Estrela*. Consultado em 22 de setembro 2016, em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-07-31-Incendio-de-Manteigas-atinge-parque-natural-da-Serra-da-Estrela>.
- EMPRESÁRIOS PELA INCLUSÃO SOCIAL – EPIS (s.d.). *Atlas da Educação*. Consultado a 22 de setembro 2016, em <http://www.epis.pt/mediadores/atlas-da-educacao/atlas>.
- FERREIRA, M. J. (1997). A representação do espaço: contributos para a semiótica do espaço geográfico. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* 10, 185-200.
- FIGUEIREDO, P., Martinho, S. & Cordeiro, A. R. (2015). Projeto educativo local: o papel das escolas e dos professores. in *Atas do Congresso Internacional Territórios, Comunidades Educadores e Desenvolvimento Sustentável* (pp. 238-365). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- FRIED-BOOTH, D. (2002). *Project Work*. (2.^a ed.). New York: Oxford University Press.
- GASPAR, J. (1993). *As regiões portuguesas*. Lisboa: DGDR.
- INSTITUTO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E FLORESTAS – ICNF (s.d.). *Estatísticas dos Incêndios Florestais*. Consultado a 22 de setembro de 2016, em <http://www.icnf.pt/portal/florestas/dfci/inc/>.
- INSTITUTO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E FLORESTAS – ICNF (2016). *Relatório de estabilização de emergência: incêndio florestal de Caldas de Manteigas, Sameiro e*

- Balocas*. Consultado a 22 de setembro 2016, em <http://www.icnf.pt/portal/florestas/dfci/relat/raa/resource/ficheiros/ree-2016/ICNF-REE-2016-Manteigas-Seia.pdf>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2012). *Censos 2011 – Resultados definitivos da Região Centro*. Lisboa: INE.
- LOURENÇO, L. (2004). *Arborização das vertentes serranas, uma medida de proteção contra enxurradas: fogos florestais um atentado contra a arborização e um incentivo ao desenvolvimento de enxurradas*. Consultado a 22 de setembro 2016, em http://www.uc.pt/fluc/nicif/Publicacoes/Colectaneas_Cindinicas/Download/Colecao_IV/Artigo_IX.pdf.
- MACHADO, M. (1988). *A bacia hidrográfica do rio Zêzere*, Série O clima de Portugal, vol. XXXV. Lisboa: Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica.
- MIGUEL, M. J. R. (2014). *Aprendizagens contextualizadas: uma forma de promover o ensino das ciências*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- PINTO-CORREIA, T., Cancela d'Abreu, A. & Oliveira, R. (2001). Identificação de unidades de paisagem: metodologia aplicada a Portugal continental. *Finisterra*, XXXVI(72), 195-206.
- RELPH, E. (1987). *A paisagem urbana moderna*. Lisboa: Edições 70.
- RIBEIRO, O. (1993). *Portugal: o Mediterrâneo e o Atlântico*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.
- SALGUEIRO, T. B. (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVI (72), 37-53.
- SANTOS, M. (2002). *A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção*. São Paulo: Edusp.
- SAUER, C. O. (1996). The morphology of landscape. in J. Agnew, D. Livingstone, A. Rogers (ed.), *Human geography: an essential anthology* (pp. 296-315). Oxford: Blackwell Publishers.
- TUAN, Y. (1979). Thought and landscape: the eye and the mind's eye. in D. W. Meinig (ed.), *The interpretation of ordinary landscapes* (pp. 89-102). New York: Oxford University Press.

ANA MARIA CORTEZ VAZ

orcid.org/0000-0002-7031-7236

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEGOT

MARIA JOSÉ REIS

orcid.org/0000-0001-8709-1213

Escola Secundária de José Falcão, Coimbra

ADÉLIA NOBRE NUNES

orcid.org/0000-0001-8665-4459

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEGOT

FÁTIMA VELEZ DE CASTRO

orcid.org/0000-0003-3927-0748

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEGOT

**A MÚSICA COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA – APLICAÇÃO
À TEMÁTICA ‘MOBILIDADE DA POPULAÇÃO’**

**THE MUSIC AS A RESOURCE FOR THE TEACHING
AND LEARNING OF GEOGRAPHY BASED ON THE
THEME 'MOBILITY OF THE POPULATION'**

RESUMO: No presente trabalho pretende-se discutir a importância da música, arte tão próxima do quotidiano dos alunos, como recurso e estratégia facilitadora do processo de ensino/aprendizagem em Geografia. Para o efeito explorou-se, em contexto de sala de aula, a canção “Para os braços da minha Mãe” da autoria de Pedro Abrunhosa, no subtema ‘A população: evolução e diferenças regionais’, especificamente no que se refere aos ‘Movimentos Migratórios’, temáticas presentes no programa curricular de Geografia A, do 10.º ano de escolaridade. Os resultados mostram a música como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que promoveu a interação e a partilha de saberes e de experiências entre alunos/professor e estimulou a construção de uma visão crítica das realidades geográficas.

Palavras-Chave: música, ensino/aprendizagem, movimentos migratórios, Geografia

ABSTRACT: The present work aims to discuss the importance of music, art so close to students' everyday life, as a resource and strategy of teaching/learning process in Geography. For this purpose, the song "Para os braços da minha Mãe" by Pedro Abruñhosa was explored in the classroom context, under the subject 'Population: evolution and regional differences', specifically with regard to 'Movements Migratory', thematic present in the curriculum of Geography A, in 10th year students. The results show that music is an interesting instrument, facilitating the teaching-learning process, in the sense that it promoted the interaction and sharing of knowledge and experiences between students/teacher and stimulated the construction of a critical view of the geographical realities.

Key-words: music, teaching/learning process, migratory movements, Geography

1. Inovar no processo de ensino-aprendizagem em Geografia - Um desafio

A sociedade vive, na atualidade, um profundo processo de mudança, alicerçado no desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação. Esta nova sociedade, que emergiu nos finais do séc. XX, a sociedade da informação e do conhecimento, apresenta novas características, novas limitações e novos interesses, exigindo à escola novos desafios. Cabe, assim, à escola renovar/ reinventar recursos pedagógicos que consigam cativar e motivar os alunos para a aprendizagem, de modo a formar cidadãos dotados de competências que permitam superar os desafios da sociedade atual e que lhes facultem a sua efetiva e plena integração enquanto cidadãos.

A internet democratizou o acesso a todo o género de informação e a de cariz geográfico não foi exceção, constituindo-se, assim, como força equalizadora do espaço mundial, contribuindo, de forma indelével, para a perceção e construção de um 'mundo plano', segundo Friedman (2010). O mesmo autor defende que o mundo está a ficar plano numa perspetiva económica, uma vez que a localização deixou de ter importância, a mobilidade e os fluxos são cada vez maiores e mais rápidos, e, hoje em dia, tudo está acessível a partir de qualquer ponto. Todavia, para a identidade de um povo, de uma nação, é fundamental o reconhecimento da importância da sua matriz territorial. Assim, para a Geografia, a localização é fulcral, estar no lugar A não é igual a estar em A'. A localização importa e diferencia (Vaz, 2011).

Esta nova realidade impõe a necessidade de questionar o papel da Geografia no mundo atual e, em particular, a sua pertinência nos programas curriculares dos diversos graus de ensino. Na verdade, e ao contrário do que se poderia pensar, dada a tendencial homogeneização do mundo humano, a importância da Geografia é cada vez maior.

Com efeito, a complexidade do mundo atual, caracterizado pela celeridade da mudança da realidade, exige a formação de indivíduos/ cidadãos capazes de por ele serem interpelados, de o interpretar e analisar criticamente. Somente uma postura crítica poderá antecipar novos cenários, novas necessidades e novas respostas. Atualmente, os programas curriculares de Geografia (Martins *et al.*, 2001; Câmara *et al.*, 2002) propõem uma abordagem multiescalar do espaço geográfico e, a par do desenvolvimento de conteúdos de expressão global, a Geografia promove o conhecimento das realidades regionais e locais.

Para além do mais, a Geografia ensinada na escola libertou-se do seu cariz iminentemente descritivo, dando lugar a uma disciplina promotora da formação de cidadãos geograficamente competentes, que possuam as destrezas espaciais (Martins *et al.*, 2001). Assim sendo, os programas curriculares de Geografia, não descurando a descrição de situações geográficas e a correta utilização de conceitos geográficos, estão orientados para a formação de futuros cidadãos conscientes, críticos, interventivos, fazedores do seu próprio mundo.

É imperioso “na era da informação fácil, descartável, de utilidade e relevância muitas vezes duvidosa” (Oliveira *et al.*, 2005: 74), que os cidadãos desenvolvam competências que lhes permitam depurar a informação que se encontra ao seu dispor. A sala de aula de Geografia, atendendo à natureza dos conteúdos lecionados, é um espaço de aprendizagem privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. Nela convergem o conhecimento científico/académico e também o conhecimento informal. Assim, neste domínio, é essencial ter presente que “a cultura produzida neste mundo de tecnologias é repleta de informações geográficas” (Cavalcanti, 2002: 85), passíveis de integram e consolidarem o conhecimento construído em contexto de sala de aula.

Por outro lado, julgamos ser fulcral que se desconstrua a atual visão de um ‘mundo plano’. De facto, para além do fino manto da globaliza-

ção, existem outras realidades, outras geografias, o mundo dos lugares e das regiões subsiste e é importante que se conheça e compreenda. Como refere Dollfus (1998: 75), “a Geografia, no seu aspeto de *ciência das localizações*, tem uma vida longa”. Se, por um lado, somos cidadãos do mundo com todas as vantagens que daí advêm, por outro, é bom não esquecermos o lugar onde acordamos, onde nos movemos, onde interagimos.

Diante da configuração atual da sociedade, caracterizada por diversas mudanças espaço-temporais e epistemológicas, sobretudo pela globalização e pela modernização dos meios de comunicação e conseqüente expansão da tecnologia (Duarte *et al.*, 2014), tornam-se necessárias novas perspectivas metodológicas para o ensino da Geografia, na promoção de uma educação com qualidade, e no sentido de uma adequação, às novas exigências da sociedade. Neste contexto, torna-se urgente que a Geografia se reinvente, é impensável uma educação e um ensino baseados em modelos passados em que, *grosso modo*, o professor assumia o papel de transmissor do conhecimento e o aluno, depositário desse conhecimento, o reproduzia fielmente e de forma acrítica.

Hoje, é necessário que a aprendizagem seja significativa e, para tal, é fundamental ultrapassar a barreira concetual do saber/conhecimento construído, é essencial que professor e o aluno percecionem a aprendizagem como um processo de construção de conhecimentos em que ambos estão envolvidos, trocam conhecimentos numa perspectiva dialogante e interativa. Este novo paradigma exige, à partida, que o professor esteja aberto à integração de conhecimentos/vivências do seu quotidiano nas suas aulas e o assuma, não como um obstáculo epistemológico (como pensava Gaston Bachelar), mas como um alicerce na relação dialógica entre este e o conhecimento sistematizado. Popper (1975) afirmou que toda a ciência e filosofia são senso comum esclarecido, sendo, portanto, o senso comum o ponto de partida. Paralelamente é imprescindível que o professor desenvolva metodologias inovadoras. O conhecimento, o saber, não deve “assasinar” a curiosidade (Morin, 2016), deve sim estimulá-la. O Professor deve consciencializar-se de que o processo de ensino-aprendizagem será efetivo e proveitoso, quando aliar à didática, metodologias de ensino onde o aluno

e o Professor possam partilhar experiências, relacionadas seja com o dia-a-dia na escola, seja com o quotidiano de cada um desses atores. Neste paradigma educacional, é fundamental que o professor promova situações de aprendizagem adequadas às exigências e desafios da sociedade contemporânea.

Na disciplina de Geografia é crucial que o trabalho se desenvolva em torno da interpretação e análise de situações geográficas concretas, de modo a promover a compreensão crítica das intrincadas relações espaciais e a formar cidadãos geograficamente competentes, conhecedores e capazes de compreender e atuar nos espaços onde se movem e que constroem.

Acresce ao anteriormente referido que, conforme afirmam os docentes, a escola vive a concorrência do universo das novas tecnologias no qual os alunos, desde tenra idade, são “enformados”. Na realidade, o espaço de diálogo vivo deu lugar ao diálogo “analógico”, a experiência direta deu lugar à experiência indireta relatada nos ecrãs da televisão, nos monitores dos *tablets*, computadores ou Iphones. É a esta acelerada cadência de imagens e sons que as nossas crianças e jovens estão acostumados. É, pois, essa a concorrência com a qual se deparam a escola e o professor na sua sala de aula, com um conjunto alargado de alunos a quem pede concentração, pensamento, redação. Motivar estes alunos implica, então, usar novas ferramentas, as ferramentas a que estão habituados e que os cativam.

A introdução da música no processo de ensino-aprendizagem da Geografia pretende dar resposta aos novos desafios impostos pelo novo quadro concetual. Com efeito, o uso da música no ensino da Geografia pode romper com esse paradigma educacional e revelar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e os problemas que hoje existem (Morin, 2016). A abordagem e experiência transdisciplinar facultada pela música pode criar novos saberes, novas competências e favorecer uma aproximação com a realidade social, através de leituras diversificadas do espaço geográfico (Ferreira, 2012). Com efeito, a transdisciplinaridade pode contribuir para a formação de indivíduos mais completos em termos de conhecimento, respondendo, como tal, às exigências de uma sociedade em contínua mudança e marcada por profundos contrastes.

2. A utilização da Música no processo de ensino-aprendizagem em Geografia

“(…) a Geografia que se deseja ensinar e aprender precisa de estar sintonizada com as linguagens do atual momento histórico, sem que isso pressuponha desconsiderar totalmente formas de manifestação pretéritas. Isso significa dizer que as linguagens recorrentes no ensino da Geografia como o desenho, o mapa, a narrativa/descrição, os gráficos e as tabelas continuam a ter relevância na análise geográfica, assim como linguagens alternativas, que se encontrem impressas na arte musical, teatral, fílmica, poética, literária, da pintura, dentre outras” (Morais, 2013 citado em Duarte *et al.*, 2014: 4).

A música é um produto cultural e histórico-geográfico. Disso é exemplo paradigmático o *Cante* (alentejano), expressão da relação dialógica, única e irrepetível, entre elementos físicos e humanos presentes na realidade e na paisagem alentejanas. Por conseguinte, “A educação da Geografia através da música proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do Homem com o meio ambiente, pois a interação natureza-sociedade faz parte do quotidiano de todos os seres do planeta” (Pinheiro *et al.*, 2004 citado em Pereira, 2010: 92).

Segundo Duarte *et al.* (2014: 5) “a linguagem musical afigura-se como uma das múltiplas linguagens” passíveis de serem “usadas no ensino da Geografia, pois está inserida em toda a sociedade, trata-se de uma expressão artística que representa a vida e os sentimentos, que aborda [...] um determinado tempo, cultura, [...] uma ideologia, [...] uma paisagem, enfim, está presente, de forma ativa, no quotidiano da sociedade”.

A música, melodia e texto, permite aceder a um conjunto de informações que transcendem a realidade factual, eleva o conhecimento geográfico também à sua dimensão subjetiva, proporcionando a perceção do espaço vivido, ultrapassando a visão tecnocientífica da realidade geográfica *mainstream*, presente nos programas curriculares e veiculada pelos manuais escolares. Nestas circunstâncias, “a música (som e a letra) pode ser utilizada na problematização do quotidiano e na formação do cidadão de forma mais lúdica e

interativa, tendo em vista a amplitude de abordagens que podem ser identificadas nos diversos géneros musicais” (Pereira, 2012: 140).

Noutro plano, o plano do sucesso nas aprendizagens, a introdução da linguagem musical no processo de ensino-aprendizagem da Geografia permite, desde logo, o estabelecimento de uma relação empática com os conteúdos desenvolvidos, predispondo os alunos para a aprendizagem. Segundo Oliveira *et al.* (2005: 74) “quando a proposta de utilização da música é apresentada aos alunos, a tendência que se observa é a de serem tomados pela curiosidade e ansiedade. A receptividade é quase sempre satisfatória”. Ainda de acordo com o mesmo autor, o recurso à música leva à concentração, abertura e disponibilidade para a aprendizagem por parte dos alunos. Refira-se, neste contexto, que alunos mais motivados, expectantes e com desejo de compreender e aprender conduzem a aulas com diálogos mais ricos, quer a nível de conteúdos quer de análise, proporcionando um maior desenvolvimento de competências. Por outro lado, a integração, sob a orientação do professor, de conhecimentos adquiridos pelos alunos em contextos informais, trazidos do seu quotidiano, das suas vivências, permite que os discentes encarem o conhecimento como algo seu, que se apropriem do processo de construção do conhecimento.

3. Caso Prático: A música ‘Para os braços da minha Mãe’ como ferramenta pedagógica do subdomínio ‘Movimentos Migratórios’

A experiência desenvolvida integrou-se na lecionação dos conteúdos relativos à “Mobilidade da População”, presente no subtema ‘A população: evolução e diferenças regionais’, no qual se pretende que o aluno seja capaz de “relacionar a evolução da população portuguesa, na segunda metade do século XX com a mobilidade da população” (Martins *et al.*, 2001: 27), tendo sido desenvolvida numa turma do 10.º ano de escolaridade. A planificação do processo de ensino-aprendizagem foi construída tendo em consideração o desenvolvimento das competências previstas nos programas curriculares da disciplina (Martins *et al.*, 2001) e das quais destacamos:

- “Utilizar corretamente conceitos geográficos”;
- “Descrever e interpretar situações geográficas”;

- “Identificar situações problemáticas relativas ao espaço geográfico”;
- “Desenvolver a percepção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida”;
- “Participar, através da procura e da apresentação fundamentadas, na resolução de problemas espaciais”;

Ao desenvolver este estudo, pretendeu-se avaliar o impacto da introdução da música no processo de aprendizagem, tendo sido definidos dois grandes objetivos:

- Identificar a eficácia da música como recurso pedagógico no ensino da Geografia, no desenvolvimento do tema “Mobilidade da População”.
- Avaliar o nível de compreensão do conteúdo “Mobilidade da População”, com a utilização da metodologia.

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para além da utilização de instrumentos como gráficos, tabelas e pequenos textos, foi introduzida a peça musical “Para os braços da minha Mãe”, letra e música de Pedro Abrunhosa, que pode ser ouvida, numa primeira fase, e lida, numa fase posterior, depois de facultada aos alunos a referida letra da música.

“Para os braços da minha Mãe” (Letra e Música de Pedro Abrunhosa)

Cheguei ao fundo da estrada, (*movimento, mobilidade*)

Duas léguas de nada,

Não sei que força me mantém.

É tão cinzenta a Alemanha (*destino*)

E a saudade tamanha,

E o verão nunca mais vem. (*provável data de regresso, ainda que temporário*)

Quero ir para casa (*origem*)

Embarcar num golpe de asa,

Pisar a terra em brasa, (*calor humano da família e amigos*)

Que a noite já aí vem.

Quero voltar

Para os braços da minha mãe, (*para o local de origem, para o seu país, para a sua pátria*)

Quero voltar

Para os braços da minha mãe.

Trouxe um pouco de terra, (*elementos de identificação com o território*)

Cheira a pinheiro e a serra, (*elementos de identificação com o território*)

Voam pombas no beiral. (*elementos de identificação com o território*)

Fiz vinte anos no chão, (*população jovem*)

Na noite de Amesterdão, (*destino*)

Comprei amor pelo jornal.

Quero ir para casa

Embarcar num golpe de asa,

Pisar a terra em brasa,

Que a noite já aí vem.

Quero voltar Para os braços da minha mãe,

Quero voltar Para os braços da minha mãe.

Vim em passo de bala, (*situação de desemprego que pode ter despoletado a emigração*)

Um diploma na mala, (*população qualificada*)

Deixei o meu amor p'ra trás. (*afastamento da família e amigos*)

Faz tanto frio em Paris, (*destino*)

Sou já memória e raiz, (*deixou de estar presente*)

Ninguém sai donde tem Paz.

Quero ir para casa

Embarcar num golpe de asa,

Pisar a terra em brasa,

Que a noite já aí vem.

Quero voltar Para os braços da minha mãe,

Quero voltar Para os braços da minha mãe.¹

A exploração/análise da música, melodia e letra foi construída com base em etapas sequenciais, como se pode observar no Quadro I.

Quadro I – Registo das etapas de análise da música e respostas dadas pelos alunos.

Etapas de análise da música:		Respostas dos alunos:
1	Identificação dos sentimentos despertados pela melodia;	Nostalgia, tristeza, melancolia, saudade.
2	Identificação do fenómeno geográfico ilustrado pela música;	Emigração.
3	Caraterização da migração ilustrada pela música; -As condições económico-sociais subjacentes ao fluxo emigratório;	<i>"As condições socioeconómicas em Portugal são desfavoráveis". "Em Portugal, não há futuro para os jovens e eles são obrigados a ir lá para fora". "Há uma crise económica e os jovens não têm emprego".</i>
3.1	-Os países de destino dos emigrantes;	"Alemanha, Amesterdão e Paris", "Alemanha, Holanda e França", "Países Europeus" e "Países ricos da Europa".
3.2	-O perfil do emigrante (idade, género, nível de instrução, situação familiar, situação perante o emprego);	Alguns alunos referiram que se tratava de uma população jovem, dado que na letra se referia "Fiz vinte anos no chão", porém os alunos não conseguiram a partir da letra, identificar o género predominante da população migrante. Questionados sobre o facto, rapidamente disseram que, atualmente migrava população de ambos os sexos, e relataram casos próximos. No que concerne ao nível de instrução, alguns alunos referiram a profissão da população e apenas alguns foram capazes de referir que se tratava de população com um nível de instrução superior, fundamentando o facto no excerto da letra "Um diploma na mala". Quanto à situação familiar, um aluno referiu que se tratavam de indivíduos que partiam sozinhos, sem suporte familiar, referindo que a letra dizia "Deixei o meu amor p'ra trás". No que diz respeito à condição perante o emprego os alunos referiram "São pessoas como o meu primo, é enfermeiro e não tinha emprego!", "São desempregados", "São pessoas que ganham pouco em Portugal e que vão para o estrangeiro à procura de melhores condições de vida".
3.3	-A origem, do ponto de vista espacial, do emigrante;	Neste ponto foram relevados alguns aspetos de interesse, nomeadamente, que em termos da origem dos novos emigrantes, a sua condição era distinta da dos emigrantes das fases da emigração portuguesas anteriores, tendo sido referido que não há um padrão regional de origem e que o único traço comum, no que concerne à origem, é o facto de ser uma população maioritariamente com origem em áreas urbanas.

Como refere Moraes (s/d: 4), "todos nós vivemos em algum lugar, vivemos em espaços e, o tempo todo, estabelecendo trocas com esses lugares, instituindo valores e gerando sentimentos em relação a esse meio (...)". Com efeito, os homens não se encontram e não se movem num espaço abstrato, mas sim num espaço concreto e pessoal. Este espaço, o espaço vivido, é pleno de significado e de valores que geram o sentimento de pertença ou de rejeição e que condicionam o comportamento espacial dos homens e o modo como estes o organizam. E é relevante descobrir a dimensão subjetiva e da experiência pessoal da Geografia, pois todo o espaço se organiza de forma antropocêntrica ou, ainda mais, egocêntrica (Capel, 1981). Assim sendo, é importante que se considere a dimensão simbólica do espaço e se valorize

uma Geografia que proponha um enfoque na percepção e no comportamento espacial e territorial.

O ensino da Geografia, ainda que condicionado pela pressão imposta para o cumprimento dos programas curriculares, não se pode colocar à margem deste olhar subjetivo, simbólico, mas ao mesmo tempo tão único e pessoal, sobre as relações do homem com o espaço. É, pois, crucial que, nas aulas de Geografia, também se motive e desperte a atenção para a dimensão simbólica do espaço, para a dimensão da experiência de cada um, por forma a permitir que os alunos compreendam melhor a complexidade subjacente à organização dos espaços e, simultaneamente, desenvolvam uma percepção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida (Martins *et al.*, 2001).

Este estudo de aplicação da música no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, alertou-nos para o facto de a interpretação realizada por cada aluno ser bastante subjetiva, dependendo efetivamente das suas vivências e conhecimentos, mas todos eles conseguiram adquirir conhecimentos e mais tarde consolidá-los com a construção de uma tabela síntese, indo ao encontro da planificação e das nossas expetativas.

4. Conclusão

A música é motivadora, predispõe à aprendizagem, é um reportório de educação geográfica, permite construir o conhecimento geográfico, revela novas dimensões da realidade geográfica e transmite uma realidade que transcende factos e números. E o seu uso como recurso didático promove a melhoria do aproveitamento na disciplina e, simultaneamente, permite uma formação geográfica mais plena, pois melhora o sentido crítico dos alunos em relação à realidade atual.

O uso da música no processo de ensino-aprendizagem da Geografia permite que o ato de aprender se torne mais próximo dos alunos e, simultaneamente, mais eficaz. A respeito da aula, os alunos mencionaram que a música “*transformou a aula*”, tornou-a mais “*interessante*” e que, por isso, foram “*mais participativos*”. Efetivamente, esta perspetiva foi por nós corroborada.

Neste contexto de aprendizagem, a construção do conhecimento passa essencialmente pelos alunos, assumindo o professor a articulação entre os conteúdos programáticos, a letra e melodia da música e o guião da planificação. A construção do conhecimento centrou-se, deste modo, no aluno, e coube ao professor a posição de mediador do conhecimento.

De facto, a música demonstrou ser um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que promoveu a interação e a partilha de saberes e de experiências e estimulou a construção de uma visão crítica das realidades geográficas.

Referências bibliográficas

- CÂMARA, A. C., Ferreira, C., Silva, L., Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2002). *Geografia – orientações curriculares 3.º ciclo*. Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica; Lisboa.
- CAPEL, H. (1981). *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea, Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Editorial Barcanova – Temas Universitários.
- CAVALCANTI, L. S. (2002). *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa.
- DOLLFUS, O. (1998). *A mundialização*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- DUARTE, G., Sousa, J. G., Silva, A. L., Lacerda, F. (2014). A Contribuição da Música na Construção do Saber Geográfico. In *Anais do VII CBG* (Congresso Brasileiro de Geógrafos). Disponível em http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404310396_ARQUIVO_Acontribuicaodamusicanaconstrucaoedosabergeografico.pdf.
- FERREIRA, M. N. (2012). *A Música como Recurso Didático na Aula de Geografia*. Universidade de Brasília: Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia.
- FRIEDMAN, T. (2010): *O mundo é plano – uma breve história do séc. XXI*. Lisboa: Actual Editora.
- MARTINS, O. S. (Coord.), Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2001). *Programa de Geografia A – 10.º e 11.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MORAES, R. (s/d). *O Sentido Formativo da Geografia*. Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidofortativogeografia.pdf>.

- MORIN, E. (2016). *O verdadeiro papel da educação*. São Paulo: Nova Escola, Disponível em <http://www.fronteras.com/entrevistas/edgar-morin-o-verdadeiro-papel-da-educacao>.
- OLIVEIRA, H., Silva, M., Neto, A., & Vlach, V. (2005). A Música como um Recurso Alternativo nas Práticas Educativas em Geografia: Algumas Reflexões. *Caminhos da Geografia* 8(15), 73-81. Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/15389/8688.
- PEREIRA, S. S. (2010). Reflexões sobre a Prática de Ensino e os Recursos Adotados nas Aulas de Geografia: a Utilização da Músicas em Sala de Aula por Professores do Município de Campina Grande. *Geosaberes*, 2(4), 88-99. Disponível em <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/108/pdf107>.
- PEREIRA, S.S.(2012). A Música no Ensino da Geografia: Abordagem Lúdica do Seminário Nordestino – uma proposta didático-pedagógica. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 16(3), 137-148.
- POPPER, K. (1975). *Conhecimento Objetivo*. Belo Horizonte, Editora da Universidade de S. Paulo e Itatiaia Limitada, São Paulo, Brasil.
- VAZ, A. M. C. (2011). *Processos de Desterritorialização e Filiação ao Território – o caso da aldeia da Luz*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE 2

ENSINO DE HISTÓRIA

(Página deixada propositadamente em branco)

JOÃO PAULO AVELÃS NUNES

orcid.org/0000-0003-0419-9179

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, CEIS20/UC

ANDRÉ LUÍS RAMOS SOARES

orcid.org/0000-0002-5475-1016

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul/Brasil

**HISTORIOGRAFIA, ENSINO DA HISTÓRIA
E “QUESTÕES FRATURANTES”: UMA PERSPETIVA
DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA**

**HISTORIOGRAPHY, HISTORY TEACHING AND
“FRACTURING ISSUES”: A PERSPECTIVE
FROM HISTORY PEDAGOGY**

RESUMO: Apesar do empenhamento e da capacidade manifestados pela historiografia, nas últimas décadas, nomeadamente nos países com regimes democráticos ou demoliberais abertos, de integrar novas problemáticas e novas categorias teóricas, novas metodologias e novos tipos de documentação, diversos estudiosos de didática da História, muitos professores de História e inúmeros outros cidadãos defendem a legitimidade de se utilizar a historiografia e o ensino da História para intervir de forma civicamente explícita. Assume-se neste capítulo que, embora tal postura seja possível, implica um afastamento relativamente aos mais atuais e operatórios pressupostos deontológicos e epistemológicos; resulta numa negação da especificidade e da autonomia da ciência e da tecnologia face à ideologia ou ao senso comum. Posicionamo-nos, também, acerca da hipótese segundo a qual uma das funções do ensino da História deverá ter a ver, nomeadamente em países organizados sob a forma de regimes democráticos ou demoliberais abertos, com a formação para a cidadania.

Palavras-chave: ensino da História, formação para a cidadania, ideologia, ciência, tecnologia

ABSTRACT: Over the recent decades, especially in countries with open democratic or demoliberal regimes, historiography has shown the commitment and the capacity to integrate new problems and new theoretical categories, new methodologies and new types of documentation. Despite that, however, several History Pedagogy students, many History teachers and countless other citizens support the legitimacy of using historiography and history teaching to intervene in a civically explicit way. It is assumed in this chapter that,

although such a posture is possible, it implies a departure from the more current and operative deontological and epistemological presuppositions and results in a denial of the specificity and autonomy of science and technology in the face of ideology or common sense. We will also share our opinion on the hypothesis that one of the goals of History teaching, especially in countries organized in the form of democratic or demoliberal regimes, should be to train for citizenship.

Keywords: history teaching, training for citizenship, ideology, science, technology

1. Introdução

Em Portugal, no Brasil e na generalidade dos outros países que hoje se organizam politicamente a partir de regimes democráticos ou demoliberais abertos, é consensual afirmar que uma das funções nucleares do ensino da História – dos sistemas de ensino em geral – é a formação para a cidadania. Essa indiscutibilidade decorria de proclamações unânimes por parte das grandes organizações internacionais (a ONU e, nesta, a UNESCO; o Conselho da Europa e a União Europeia; a Organização dos Estados Americanos, a Organização dos Estados Ibero-Americanos e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; etc.); dos Parlamentos e dos Governos, da legislação e dos aparelhos de Estado, das “sociedades civis” e da comunicação social, dos sindicatos dos professores e de outras associações socioprofissionais, das escolas e das associações de encarregados de educação, dos professores de História e das associações de estudantes dos Estados em causa.

Complementarmente a uma tal evidência, um segundo e um terceiro pressupostos, bem mais discutíveis, emergiriam como também supostamente inquestionáveis. De forma a que as disciplinas de História dos Ensinos Básico e Secundário estejam ao serviço da formação para a cidadania democrática, os currículos e os programas, as metas curriculares e os manuais, as estratégias e os recursos devem identificar, caracterizar e avaliar os bons e os maus exemplos do passado (valores e práticas a seguir ou a recusar no presente e no futuro); devem discriminar positivamente – em termos quantitativos e qualitativos – as entidades coletivas vitimadas e esquecidas ou desvalorizadas ao longo da evolução das comunidades humanas.

Para que o referido enfoque se verifique, tornar-se-ia, ainda, imprescindível e legítimo introduzir limitações acrescidas nos processos de adaptação do discurso historiográfico às características e necessidades dos diversos públicos estudantis. Em acréscimo aos condicionalismos de cariz etário e sociocultural, a didática da História estaria, pois, obrigada a ter em consideração as necessidades da formação para a cidadania democrática, ou seja, a seleção de temas, de narrativas historiográficas, de estratégias e de recursos de ensino que contribuam para a reconstituição e a contextualização dos valores e das práticas tidos como a reproduzir ou a descontinuar.

Neste contexto, formação para a cidadania seria, por um lado, capacitação dos indivíduos para a estruturação do respetivo percurso pessoal e familiar, para o desempenho profissional e para a intervenção cívica; por outro, sensibilização para a importância da não concretização de posturas absentistas e/ou irracionais. De forma menos consensual, dever-se-ia, ainda, quer explicitar um padrão positivo de prática individual, de organização social e de configuração política; quer ilustrar com exemplos históricos as sequelas da adoção de outras soluções (rotuladas como negativas) ¹.

Consideram os autores deste texto – à semelhança de outros intervenientes nos debates sobre o presente e o futuro do ensino da História – que se justifica contestar parte das opções até agora apresentadas. Afirmamos, em primeiro lugar, que é impossível existir, mesmo (ou sobretudo) em regimes democráticos ou demoliberais abertos – junto de professores de História e estudantes, encarregados de educação e escolas, sindicatos de professores e outras associações, governantes e estruturas do aparelho de Estado, organizações da “sociedade civil” e *mass media* –, unanimidade acerca do que se entende por democracia e sobre as respetivas vantagens ou desvantagens, acerca da relevância do conhecimento do passado para a intervenção no presente ou sobre quais seriam os conteúdos e as metodologias adequados à formação para a cidadania.

¹ Cfr., nomeadamente, J.M. André, 2012; I. Barca, 2006; P. Freire, 1997; O. Magalhães, 2000; M. Roberts, 2004; B.S. Santos, 1989; L.F. Santos, 2000; A.L.R. Soares, 2015a; A.L.R. Soares, 2015b; R. Vieira, 1999.

Da hegemonia do discurso politicamente correto em relação à formação para a cidadania democrática decorreria, assim, por um lado, uma significativa distância entre o ideário proclamado e a efetiva atuação dos membros da comunidade educativa (divididos quanto às concepções adotadas ou voltados para o apoio à busca individualista do sucesso formal por parte dos estudantes). Resultaria, igualmente, por outro lado, a transformação do ensino da História – antes de mais na escolaridade não superior – num espaço de afirmações redutoras e maniqueístas, de luta ideológica, de absentismo e/ou de radicalização política.

No caso brasileiro, as presentes alterações e a crise que marcam o sistema político estão a resultar na mudança das orientações quanto aos conteúdos programáticos a privilegiar e aos temas transversais a abordar – multiculturalidade, história/memória das minorias, questões ambientais, etc. Prevê-se, ainda, a dramática substituição das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia por uma unidade curricular intitulada Humanidades (com menor carga horária e com exigências muito inferiores em termos da formação inicial e contínua dos professores responsáveis).

Defendemos, em segundo lugar, que a transformação do ensino da História num discurso simplista e valorativo, que o afastamento da história-docência face à história-ciência talvez não seja a melhor forma de contribuir para o aprofundamento da democracia. Efetivamente, a propaganda (mesmo a “boa propaganda”) não será o registo adequado à reprodução de regimes democráticos, os quais dependem de indivíduos, organizações e instituições empenhados e qualificados; com capacidade para recolher e analisar informação sobre fenómenos complexos, para lidar com uma multiplicidade de perspetivas, para conciliar valores e interesses diversos.

Advogamos, finalmente, que na historiografia e na didática da História atuais – potencialmente integrantes do paradigma neomoderno – é possível encontrar, quer pressupostos deontológicos e epistemológicos, teóricos e metodológicos, quer atividade de produção e de divulgação de conhecimento científico e tecnológico fundadores de práticas docentes estruturantes de uma outra formação para a cidadania democrática. Um tal propósito é realizável desde que se aceitem as virtualidades e as exigências de encarar a historiografia como esforço de objetivação do conhecimento da realidade, de encarar

a didática da História enquanto espaço tecnológico de negociação de um efetivo mínimo denominador comum entre diferentes concepções de sociedade e de escola, de ciências da educação e de historiografia².

Tratando-se de uma abordagem de cariz teórico e de dimensão limitada, o presente capítulo não decorre, nem da análise sistemática do atual ensino da História em Portugal e no Brasil, nem da verificação empírica do grau de operatividade das propostas de intervenção aventadas. Pensamos, no entanto, que os esboços de caracterização apresentados se fundam em amostras de informação representativas; que as soluções tecnológicas sugeridas visam atingir objetivos justos e geradores de inclusão, baseiam-se em conhecimento científico, são eficazes e viáveis em países com regimes políticos e com vivências sociais globais democráticos ou demoliberais abertos.

Partimos de um esboço de caracterização da situação do ensino não superior da História, em Portugal e no Brasil, desde o início da década de 1990, para enunciarmos uma proposta de alteração de práticas e a respetiva fundamentação. Estruturámos o referido cenário recorrendo, por um lado, a bibliografia e a documentação escrita (legislação e regulamentação, divulgação científica e manuais, posicionamentos de organizações e comunicação social); por outro, à nossa própria experiência como docentes de História, como responsáveis por cursos de formação inicial e contínua de professores de História, como investigadores e prestadores de serviços de consultoria em historiografia e em didática da História.

2. Ciência, tecnologia e ideologia – o lugar da historiografia e da didática da História

Partimos do pressuposto de que, em termos abstratos, o conceito de ciência (ciências da natureza e ciências sociais) corresponde ao objetivo de conhecer a realidade. Face à impossibilidade, em termos concretos, de os estudiosos se afastarem dos respetivos vetores ideológicos e de a investigação ocorrer em

² Cfr., antes de mais, G. Bourd e, 1990; O. Cardoso, 2008; N.J. Machado, 1995; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2015; J.M. Pais, 1999.

contextos neutros, consideramos que parte importante do debate cultural e deontológico, teórico e metodológico associado à ciência visa, precisamente, encontrar as modalidades mais operatórias de correlação entre ciência e ideologia, entre investigação e oportunidades ou constrangimentos institucionais e organizacionais.

Advogamos, também, que a categoria teórica tecnologia de base científica equivale ao propósito de produção de conhecimento instrumental que torne possível a transformação de uma determinada parcela da realidade existente em algo diferente. Uma vez estabelecidas, tendo em conta escolhas de cariz ideológico, as mudanças e as permanências que se pretendem obter em cada situação específica, mobilizam-se os conhecimentos científicos e tecnológicos mais adequados à elaboração e à concretização da solução técnica tida como mais eficaz.

Igualmente no plano abstrato, pensamos que o conceito de ideologia representa as leituras a propósito da realidade cuja função se resume à angariação e à manutenção de apoios (passivos e/ou ativos) a essas mesmas narrativas, bem como aos indivíduos, às organizações e às instituições que as criam e divulgam. As comunidades de sentido geradoras e reprodutoras de ideologias podem, em cada momento, assumir estratégias de legitimação dos respetivos discursos que pressuponham diferentes tipos de relacionamento com o conhecimento científico: separação e hostilidade, mimetização formal e/ou interação dialética.

Mesmo ao longo dos três últimos séculos, com grande frequência deparamos com situações em que escolhas de cariz pessoal ou grupal, profissional, comunitário ou cívico acarretaram bloqueios substanciais em termos da produção, da divulgação e da incorporação de ciência e de tecnologia. Em sentido inverso, muitos dos mais significativos avanços ocorridos na construção e na rentabilização sociais de conhecimento científico e tecnológico foram impulsionados por vetores específicos de mundividências ou ideologias, por interesses e valores assumidos por indivíduos e grupos sociais, organizações e instituições.

Durante a época contemporânea, quase todos os grandes sistemas ideológicos assumiram que seria operatório apresentarem-se como o resultado mais aperfeiçoado (ou como a única concretização possível) das descobertas da

ciência e da tecnologia. O referido pendor cientista tem acarretado, frequentes vezes, o ampliar dos níveis de intolerância cultural e a diabolização das mundividências ou das ideologias alternativas, a premência na concretização de evoluções sociais globais tidas como positivas e inevitáveis, a introdução de significativas limitações à atividade de cientistas e de outros intelectuais.

Mau grado as dúvidas frequentemente expressas, consideramos que a historiografia é uma área de conhecimento científico, a qual apresenta, no essencial, as mesmas potencialidades e as mesmas limitações dos outros âmbitos de reconstituição e análise racional dos fenómenos naturais e humanos (ciências da natureza e ciências sociais). Procura a historiografia – a história, a arqueologia e a história da arte – caracterizar e compreender a evolução das sociedades humanas no espaço e no tempo. A capacidade de gerar conhecimento científico (próximo da realidade) decorreria, assim, não da distância cronológica entre o sujeito e o objeto de estudo, não de uma total separação relativamente à ideologia, não da ausência de pressões institucionais e organizacionais, mas da configuração de cada projeto de investigação a partir de cautelas de natureza cultural e deontológica, teórica e metodológica.

Resultaria, ainda, essa operatividade da disponibilidade permanente para considerar as hipóteses de reconstituição e de análise aventadas pelas perspectivas alternativas, para adotar uma postura flexível em termos da utilização de ferramentas teórico-metodológicas. Decorreria, também, da preocupação em manter canais de diálogo com formas de saber diferentes (filosofia e teologia, produção estética e senso comum); do empenhamento em aceitar desafios colocados por investigadores de outras ciências sociais – antropologia, sociologia, geografia, economia e linguística –, da matemática, de ciências da natureza e de tecnologias.

Quanto à didática da História, tecnologia de base científica derivada da historiografia, recorre a propostas de conclusão geradas pela mesma e por outras ciências (psicologia e pedagogia, antropologia e sociologia) para configurar soluções que permitam eventualmente contribuir para a formação de indivíduos a partir de determinadas conceções – cívicas ou ideológicas – de ensino da História e de sistema educativo, de Estado-Nação e de relações internacionais. Assegura, também, a seleção das estratégias de comunicação e de enquadramento mais adequadas à concretização dos propósitos em causa.

De forma mais específica, afirmamos que a didática da História aventa modalidades de adequação do discurso historiográfico (cultura erudita na função de produção e divulgação científica) aos diferentes níveis etários e percursos de vida, às várias vivências e aos múltiplos contextos socioculturais. Considera, ainda, se o processo de ensino/aprendizagem em História deve reforçar, promover a transformação dialética ou impor a substituição dos horizontes culturais de estudantes sobretudo emersos em culturas populares ou na cultura de massas. Avalia, igualmente, a eficácia relativa de diversos recursos e estratégias de ensino na aquisição, estabilização e mobilização de conhecimentos e de competências pelos estudantes.

Uma outra vertente relevante da didática da História tem a ver, tanto com a escolha das correntes nas quais se irá fundar a prática docente – nomeadamente, a historiografia metódica, a historiografia historicista (romântica ou liberal), a historiografia positivista, a historiografia marxista, a historiografia irracionalista-providencialista, a historiografia idealista crítica, a historiografia institucional e política clássica, a historiografia económica e social clássica, a historiografia historicista neometódica, a *nouvelle histoire*, a historiografia estruturalista, a historiografia marxista crítica, a *new economic history*, a historiografia neonarrativista –, como com a seleção das temáticas e das problemáticas às quais se irá atribuir prioridade no âmbito das atividades letivas, extraletivas e extracurriculares³.

Discordamos, para terminar, do postulado segundo o qual, por definição, a historiografia e a didática da História abordam um objeto de estudo e de intervenção mais aleatório, mais indiferenciado face ao sujeito (investigadores e professores, estudantes e sociedade envolvente), menos complexo em termos epistemológicos e teórico-metodológicos, mais acessível ao senso comum. Recusamos, ainda, que as mesmas sejam, intrinsecamente, mais permeáveis à intromissão da ideologia e mais instrumentalizáveis em favor da inculcação cívica. Contestamos, assim, que as únicas posturas viáveis por parte dos professores de História sejam um esforço para impedir todo e qualquer cor-

³ Em Portugal como no Brasil, muitos dos docentes de História não terão posições claras nem considerarão importante refletir acerca da problemática das correntes historiográficas e das respetivas implicações, quer no ensino da História, quer nas utilizações sociais da historiografia.

relação entre ciência e ideologia ou uma plena aceitação da legitimidade de mobilizar o ensino da História em favor da divulgação de leituras sobretudo ideológicas acerca das sociedades humanas (passadas, presentes e futuras)⁴.

3. A historiografia e a didática da História neomodernas como alternativa possível

Visto que os encaramos como operatórios, propomos que se organize a reconstituição e a análise da forma como, na época contemporânea (desde o século XVIII), as sociedades ocidentais e ocidentalizadas se estruturaram culturalmente – pelo menos no âmbito da cultura erudita – através dos conceitos de paradigma moderno, paradigma pós-moderno e paradigma neomoderno. As categorias teóricas em causa aplicam-se, também, ao estudo da evolução das ciências e das tecnologias em geral, da historiografia e da didática da História em particular.

Fundado na transição entre as épocas moderna e contemporânea, tributário dos valores do Renascimento, o paradigma moderno afirmou a especificidade, autonomia e superioridade do conhecimento científico e tecnológico, descrito como objetivo, neutro e equivalente à realidade porque baseado numa permanente aferição teórica e metodológica. Reivindicou, ainda, a capacidade da ciência e da tecnologia para, no médio prazo, encontrar formas de resolver o essencial dos problemas decorrentes do relacionamento entre os seres humanos e a natureza; as vantagens de pautar a governação das comunidades humanas pela “aplicação das descobertas da ciência”.

Da concretização do referido ideário resultou o cientismo, ou seja, o facto de a generalidade das grandes mundividências e correntes ideológicas da época contemporânea se apresentarem como propósitos universalmente válidos e verdades indiscutíveis por derivarem supostamente de “conclusões científicas”. Decorreram, ainda, níveis mais ou menos elevados de intolerância e

⁴ Cfr. nomeadamente, F. Catroga, 2001; M. Ferro, 1985; A.M. Hespanha, 1991; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 2006; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; J.P.A., 2007; L.R. Torgal, 1989.

de violência. As derivas autoritárias ou totalitárias de muitos destes cientismos, os problemas sociais e ambientais, entretanto agravados, as potencialidades reafirmadas por outros saberes contribuíram, precisamente, para a crise do paradigma moderno e para o eclodir da rutura pós-moderna⁵.

Emergente na segunda metade da década de 1960, o paradigma pós-moderno surge, pois, enquanto reação aos bloqueios e insucessos do paradigma moderno: insuficiente complexidade epistemológica, arrogância e isolamento face a outros saberes, disponibilidade para a instrumentalização político-ideológica. Seria, aparentemente, uma crítica radical às funções até então desempenhadas pela cultura erudita no âmbito da economia-mundo capitalista. Estar-se-á, no entanto, provavelmente, face a um fenómeno mais complexo. Quer a vertente mais subjetivista ou irracionalista, quer a componente “neoempirista” da pós-modernidade acabam por assumir a inviabilidade ou a ilegitimidade de qualquer tentativa de interpretação e de transformação estrutural da realidade social, o que redundava no aceitar da reprodução dos atuais equilíbrios civilizacionais⁶.

Menos facilmente identificável, o esforço de apresentação do paradigma neomoderno (anos 1990) pretendeu contestar os aspetos encarados como negativos no paradigma moderno e, em simultâneo, recusar os excessos subjetivistas e empiristas do paradigma pós-moderno. Tem-se pugnado pelo reconhecimento da importância do debate deontológico e epistemológico, teórico e metodológico, cultural e cívico; das potencialidades e das limitações do conhecimento científico e tecnológico, apenas capaz de esforços de objetivação e de operatividade temporária e parcialmente válidos; das características próprias e da utilidade social dos outros saberes; das implicações sociais negativas ou dramáticas de muitos dos cientismos; das sequelas mistificadoras, quer do niilismo subjetivista, quer da pretensa neutralidade/objetividade do neoempirismo.

⁵ Cfr., nomeadamente, M.F. Bonifácio, 1993; F. Jameson, 1991; M. Roberts, 2004; B.S. Santos, 1989; A.L.R. Soares, 2015a; G. Vattimo, 1987.

⁶ Em Portugal como no Brasil, a vigência de ditaduras até 1974 e até 1985 dificultou a concretização dos debates em causa e o aprofundamento do diálogo com historiadores e professores de países com regimes democráticos ou demoliberais.

No que concerne à historiografia, a respetiva distribuição cronológica difere, em parte, daquela que é proposta para os paradigmas epistemológicos em termos globais. Se, por um lado, se verifica uma coincidência temporal quanto ao paradigma moderno – o qual esteve na base das correntes metódica, historicista ou romântica, positivista, marxista, irracionalista providencialista e historicista neometódica –, o mesmo não aconteceu com a pós-modernidade e com a neomodernidade. Decorrentes do que viria a ser o paradigma neomoderno, o idealismo crítico, a história institucional e política clássica, a história económica e social clássica, a história nova, a história estruturalista e o marxismo crítico surgem a partir da década de 1930. Contestam aspetos nucleares das historiografias modernas antes mesmo da rutura pós-moderna. Por sua vez, a nova história económica e a historiografia neonarrativista, tributárias do paradigma pós-moderno, opõem-se mais às historiografias neomodernas do que às derivações do paradigma moderno⁷.

Uma vez apresentadas sumariamente, por um lado, uma lógica de periodização; por outro, as características de cada paradigma epistemológico, interessa considerar as implicações do paradigma neomoderno na historiografia, na didática da História e no ensino da História. Partindo, quer do reconhecimento da inevitabilidade – das ameaças e das virtualidades – da presença simultânea de vetores ideológicos e científicos na historiografia, quer da afirmação das vantagens da produção e da divulgação/incorporação de conhecimento tanto quanto possível objetivante, deverá tomar-se consciência das cautelas deontológicas e epistemológicas, teóricas e metodológicas a adotar quando se pretende avançar nesse sentido.

Face à evidência de que não é operatório confiar em certezas absolutas, definitivas e derivadas de autoridades externas indiscutíveis, resta o esforço individual, grupal e coletivo de análise crítica, tanto das conclusões científicas, das estratégias e recursos tecnológicos, das soluções profissionais vigentes, como dos correspondentes pressupostos e contextos. Segue-se a

⁷ Cfr., nomeadamente, G. Bourdieu, 1990; F. Catroga, 2001; *Ensaio de ego-história* [...], 1989; *Fazer história* [...], 1977-1987; A.M. Hespanha, 1986; A.M. Hespanha, 1991; *La nouvelle histoire* [...], 1978; A.S. Nunes, 1970; J.P.A. Nunes, 1995; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; *Revista da Faculdade de Letras* [...], 2001; *Revista de História Jerónimo Zurita* [...], 1995; L.R. Torgal, 1989; L.R. Torgal, 1996; E. Traverso, 2012.

explicitação fundamentada (preferencialmente com base em abordagens interdisciplinares e comparativas) de alternativas, a respetiva configuração e aplicação, a auto e heteroavaliação das mesmas, a introdução das correções tidas como válidas.

Quando referimos a heteroavaliação da produção historiográfica e da produção em didática da História, de atividades de ensino da História, pressupomos o empenhamento dos sujeitos do conhecimento científico e tecnológico – neste caso dos professores – em considerarem, sistemática e prioritariamente, perspetivas diferentes das suas. Implica, ainda, a adoção proactiva de mecanismos de debate que, por um lado, visem a produção de um conhecimento mais aprofundado, a transformação da realidade no sentido de maior justiça e operatividade (sustentabilidade incluída), a construção de espaços de consenso (mínimos denominadores comuns); que, por outro, promovam a interação com os pares, com especialistas de outros saberes e com a sociedade em geral.

Porque advogamos que as humanidades, as ciências sociais e as tecnologias delas derivadas são relevantes e geram consequências significativas em áreas decisivas – a memória histórica e as identidades histórico-culturais, a literacia acerca da realidade social global e as aplicações económicas do conhecimento, etc. –, lembramos as implicações dramáticas de uma historiografia alienante, de uma didática da História e de um ensino da História que contribuam para a existência de Estados-Nação e de sistemas de relações internacionais mais injustos e caóticos. O grau de exigência intelectual do debate em causa é maior quando pensamos que o máximo de conhecimento possível em cada momento só pode ser identificado e alcançado, não através da adesão ou da descoberta de uma ortodoxia, mas por intermédio de um debate crítico, amplo e continuado.

4. Ensino da História e formação para a cidadania – que relação?

Tratando-se a didática da História de um saber de cariz tecnológico, explicitamos à partida que, em Portugal e no Brasil atuais, pugnamos, tanto pela reprodução de um regime democrático, como pelo aprofundamento de um

processo de desenvolvimento integrado e sustentável. Consideramos, também, que uma das funções da historiografia e do ensino da História deve ser o apoio à aquisição de conhecimentos e de competências relevantes em termos de exercício da cidadania democrática. Defendemos, ainda, que a modalidade mais eficaz de configuração do referido contributo depende da adoção de um registo historiográfico objetivante e multifacetado.

Mantendo-nos arautos das vantagens de uma explicitação dos pressupostos ideológicos subjacentes aos instrumentos tecnológicos concebidos, especificamos um pouco melhor o que entendemos por democracia. Tratar-se-ia de um regime centrado, em primeiro lugar, no reconhecimento (absoluto e universal) de direitos e de obrigações de cariz jurídico e político. Dependeria, assim, dos equilíbrios entre vetores de democracia representativa, participativa e direta; da ponderação entre as escolhas das maiorias, os direitos das minorias e os limites expressos através de normas jurídicas legítimas. Incluiria, ainda, a tendencial concretização de direitos e de obrigações de natureza socioeconómica e cultural/ambiental.

Configuradas, supostamente, para Estados-Nação ditos étnico-culturalmente homogéneos, as soluções políticas em apreço pressuporiam, também, o respeito por autonomias locais e regionais (ou, mesmo, nacionais) solidariamente governadas; o empenhamento na dinamização de organizações internacionais e de um sistema de relações internacionais democratizantes. Implicaria, finalmente, equilíbrios entre a proteção prioritária das conceções, necessidades e interesses dos cidadãos do país e a defesa de direitos de atuais ou de futuros residentes estrangeiros – exilados ou refugiados; empresários, profissionais liberais e imigrantes em geral.

Quanto ao conceito de desenvolvimento integrado e sustentável, seria, antes de mais, diferente das categorias de crescimento económico e de modernização. Incluiria modernização, mas, também, preservação de vetores positivos de conjunturas anteriores e atenuação ou anulação de transformações recém-introduzidas tidas como negativas. Pressuporia crescimento económico, mas, também, melhoria generalizada das condições de vida (social e regionalmente equitativa); envolveria a adoção de estratégias que possam manter-se válidas no médio/longo prazo e que limitem a eclosão de crises, que não ponham em causa os equilíbrios ambientais fundamentais.

Relativamente às funções sociais hoje atribuídas à historiografia e ao ensino da História em países com figurinos democráticos, para além da formação para a cidadania, referimos a vinculação a uma identidade histórico-cultural nacional, bem como a outras identidades de menor e de maior escala – organizacionais; locais e regionais, da UE, europeia (ou outras) e mundial; sexuais e etárias, socioeconómicas e socioculturais, político-ideológicas e étnico-religiosas. Salientamos, ainda, a aquisição de capital cultural no registo da cultura erudita e com acesso crítico às culturas populares e à cultura de massas; a generalização de competências diretamente úteis em inúmeros nichos de desempenho profissional.

Sobre a criação de condições que incentivem os estudantes do ensino não superior a adquirir conhecimentos e competências relevantes em termos de exercício da cidadania democrática, pensamos que se trata, antes de mais, de generalizar a capacidade de explicar fenómenos sociais complexos; de compreender que, no passado como no presente e no futuro, existem quase sempre várias possibilidades e que todas as opções têm consequências; de verificar que a realidade em geral e a democracia em particular não são enquadráveis a partir de lógicas binárias e maniqueístas. Propomos, ainda, que parte da historiografia e da didática da História atuais convergem precisamente com os citados propósitos.

À luz dos pressupostos da história nova – em sentido lato – e da didática da História historicista⁸, almejando a formação para a cidadania democrática,

⁸ Verificar-se-ia, nas últimas décadas, a presença de três grandes correntes da didática da História. Em primeiro lugar, os behavioristas e neonarrativistas (de matriz pós-moderna), proponentes da desvalorização da centralidade da “história-ciência” – dos conteúdos programáticos objetivantes e explicativos – para a “história-docência”; da “eficácia pedagógica” de um discurso em simultâneo factual e valorativo, “atrativo e significativo”, que privilegiaria a “formação para a cidadania”. Teríamos, depois, os construtivistas, também identificáveis pelos vínculos preferenciais às “ciências da educação”, antes de mais a psicologia educacional. Atribuem prioridade, quer ao estudo dos mecanismos de aprendizagem dos alunos, quer à aferição das estratégias e recursos utilizados pelos professores (com prevalência para a “aula oficina”). Assumem a natureza necessária, mas instrumental dos conteúdos programáticos complexos, adequados ao desenvolvimento pelos estudantes de competências específicas, transversais e gerais. Surgem, finalmente, os historicistas, referenciáveis pelo estabelecimento de laços também com a historiografia e pelo sincretismo no que concerne, tanto às metodologias de investigação em didática da História como às estratégias e aos recursos a mobilizar pelos docentes; apologistas da importância decisiva de uma historiografia tão estrutural e desalienante quanto possível para a concretização de um ensino

defendemos que a historiografia e o ensino da História não devem abdicar dos propósitos de conhecer e de ajudar a compreender o melhor possível as sociedades humanas no espaço e no tempo em favor de uma pretensamente eficaz “propaganda da democracia” ou de esforços de aproximação a supostas características permanentes da generalidade dos públicos-alvo. Tal como afirmamos a necessidade de adequação inicial dos discursos historiográficos ou didáticos à situação de partida de cada um dos destinatários dos mesmos, recusamos a sua auto degradação em nome de uma falsa “pedagogia democrática” e de uma pseudo atenuação das desigualdades socioculturais.

É enquanto defensores da generalização e do aprofundamento de regimes democráticos (de democracias representativas, participativas e diretas), de processos de desenvolvimento integrado e sustentável baseados no modelo de “Estado-Providência”, que criticamos as hipóteses de redução dos discursos historiográfico e didático à inculcação ideológica e à cultura de massas. Uma tal autoamputação resulta, em primeiro lugar, pouco compreensível porque nos nossos dias existem normas jurídicas e lógicas organizacionais; ferramentas deontológicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas que permitem a produção de conhecimento científico e de conhecimento tecnológico mais operativo, que viabilizam cruzamento e transferência de saberes em maior escala.

Num segundo plano, será também contraditório que determinados grupos socioprofissionais, depois de terem conquistado significativos graus de prestígio intelectual e de autonomia, abdicuem dos mesmos em nome da respetiva transformação em ideólogos ou em legitimadores de posturas profissionais instrumentalizadas. Lembramos que, para os historiadores, os especialistas em didática da História e os professores de História, a identificação predominante com a legitimação e/ou com a divulgação de uma ideologia acarretam a erosão da capacidade de influenciar indivíduos que não partilhem da mesma mundividência, o intensificar do grau de radicalismo sociocultural e político, a redução da eficácia e da justeza de tecnologias deriváveis da historiografia.

da História fomentador da aquisição de conhecimentos e de capacidades relevantes nos planos pessoal, profissional e cívico.

Citamos, ainda, em terceiro lugar, a importância nuclear da presença – da produção e da divulgação – de múltiplos e plurais discursos historiográficos que contribuam para consolidação e o aprofundamento de regimes políticos abertos. A democracia depende de cidadãos empenhados e convictos, mas disponíveis para a negociação de consensos. Pressupõe indivíduos capazes de entender atitudes (valores, interesses, comportamentos) diferentes das suas; capazes de recolher, descodificar e avaliar informação e perspectivas de análise; conscientes da relevância de procurar contextualizar, comparar e antever fenómenos presentes e futuros.

Destacamos, também, em quarto lugar, a centralidade de tecnologias associáveis à historiografia na concretização de estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. Sem uma educação histórica de qualidade, dificilmente a generalidade dos indivíduos exigirá a presença e conseguirá contribuir para a concretização de iniciativas operatórias em áreas como o ensino e a formação, as bibliotecas e os arquivos, a divulgação científica e a animação cultural, o património cultural e a museologia, o jornalismo e o *marketing*/a publicidade, a cultura e a comunicação organizacionais, o planeamento do território e a gestão urbanística, a produção ficcional e de conteúdos multimédia, o turismo e o lazer, a diplomacia e as relações internacionais, etc.

Evocamos, finalmente, em quinto lugar, o papel essencial do diálogo intercultural – entre registos eruditos, populares e de massas; entre variadas identidades étnico-religiosas e outras – na viabilização de estratégias de promoção da democracia e do desenvolvimento. Visto considerarmos que apenas um relacionamento desalienante com a cultura erudita torna possível, quer o usufruto tão amplo quanto possível da mesma, quer a valorização crítica das vertentes tidas como positivas das culturas populares e da cultura de massas, não podemos deixar de pugnar por um ensino da História que potencie o acesso à cultura erudita, a reconstituição de inúmeros fenómenos e contextos socioculturais, a capacidade de rentabilização construtiva desse mesmo conhecimento⁹.

⁹ Cfr., entre outros, J.M. André, 2012; J.G.P. Bastos, 1999; M. Ferro, 1985; A.J. Monteiro, 2000; J.P.A. Nunes, 2002; J.P.A. Nunes, 2006; J.P.A. Nunes, 2007; J.P.A. Nunes, 2013a; J.P.A. Nunes, 2013b; J.M. Pais, 1999; M.L.L. Santos, 1988; L.R. Torgal, 1989.

5. “Questões fraturantes”, ensino da História e formação para a cidadania

Mesmo observando somente a Época Contemporânea, na evolução da historiografia é possível identificar múltiplas “problemáticas fraturantes”, isto é, temáticas abordadas por um número reduzido de investigadores, muitas vezes de forma militante (no sentido de sobretudo ideológica, conflitual, renovadora em termos teóricos e metodológicos), que eram encaradas como irrelevantes ou perigosas pela grande maioria dos historiadores, pelos aparelhos de Estado e pelo essencial das “sociedades civis”. No ensino não superior de História, devido à menor autonomia do mesmo relativamente ao poder político e às elites socioeconómicas, o peso das “questões fraturantes” teria sido bastante menor.

Observando apenas países com regimes democráticos ou demoliberais abertos, nas últimas décadas ter-se-á assistido no campo historiográfico, quer à normalização do pluralismo e dos debates científico-ideológicos, quer ao desaparecimento das “problemáticas fraturantes”. Efetivamente, segundo os cultores da dominante história nova, esta ciência social deve abordar um leque tão amplo quanto possível de temáticas, organizadas tendo em conta o curto, o médio e o longo prazos; os âmbitos *micro*, *meso* e *macro*; as transformações e as permanências; as escalas local/regional, nacional e internacional/global; perspectivas quantitativas ou qualitativas, monográficas ou comparativas, monodisciplinares ou interdisciplinares.

Para além das problemáticas hegemónicas até às décadas de 1950 e 1960 – ideologias e instituições políticas, relações diplomáticas e conflitos militares, estruturas sociais e atividade económica, elites e cultura erudita, etc. –, terão vindo a afirmar-se temáticas antes negligenciadas ou mesmo ignoradas, como as mundividências e os comportamentos informais, a cultura material e as tecnologias, conceções e práticas heterodoxas (dissidências políticas, heresias religiosas, vanguardas estéticas, contrabando, criminalidade), as mulheres e os pobres, as classes trabalhadoras e as classes médias, os escravos e as minorias – nacionais, religiosas, étnicas, sexuais –, as características e as lógicas de funcionamento das instituições e das organizações, a historiografia e a memória histórica, etc.

De forma a poder identificar e delimitar, reconstituir e analisar estes antigos e novos objetos de estudo, muitos historiadores teriam passado a recorrer a um amplo leque de conceitos teóricos, de metodologias e de tipos de vestígios (documentação oral e documentação escrita – de arquivo e impressa, narrativa e serial –, documentação audiovisual e documentação digital, documentação gráfica e a documentação material). Face à profunda renovação da produção historiográfica, as estratégias de controlo político-ideológico ter-se-iam, assim, transferido para o ensino da História, no âmbito do qual passaram a ter destaque as “questões fraturantes”. Ou seja, superado um bloqueio nos espaços restritos da nova historiografia e da didática da História historicista, teria aquele reemergido no território mais amplo do ensino da História.

Visando refletir sobre o modo como, em Portugal e no Brasil, várias entidades – professores de História e associações socioprofissionais de docentes de História, aparelhos de Estado e instituições de ensino superior; estudantes e encarregados de educação, órgãos de comunicação social e organizações da sociedade civil, gestores de escolas e dirigentes políticos – lidam hoje, por um lado, com o fenómeno das “temáticas fraturantes” no ensino da História; por outro, com as implicações do mesmo no plano da formação para a cidadania democrática, selecionámos algumas problemáticas por nós tidas como ilustrativas: sistemas de relações internacionais e regimes políticos, colonialismo e pós-colonialismo, desigualdades socioeconómicas e estatuto da mulher, minorias e multiculturalidade, escravatura e outras formas de violência de massas, antijudaísmo/antisemitismo e Holocausto.

Começamos por destacar que, sendo apenas uma parcela dos actores sociais envolvidos, os professores de História (graduados e pós-graduados, com formação contínua e experiência prática em investigação, divulgação e/ou em ensino da História) têm preparação académica e responsabilidades profissionais, deveres deontológicos e interesses grupais que deveriam apontar, tanto para o reforço da autonomia de saberes científicos e tecnológicos – a historiografia e a didática da História –, como para a criação de espaços de debate e de generalização de leituras objetivas e complexifiquem o passado e o presente das sociedades humanas.

Salientamos, ainda, quer o carácter aparentemente indiscutível, em países com regimes democráticos, das temáticas aqui elencadas, quer a facilidade

com que, partindo de mundividências associadas ao senso comum ou de ideologias sistêmicas, as mesmas são encaradas como irreversivelmente “fraturantes”. A referida contradição é demonstrativa das limitações decorrentes da postura que pretende naturalizar o relacionamento entre ensino da História e formação para a cidadania, uma vez que problemáticas supostamente passíveis de consensualização se transformaram em recusas de abordagem ou em narrativas sectárias e alienantes (valorativas e maniqueístas, redutoras e anacrônicas).

Apesar de se tratar de uma categoria teórica nuclear para a compreensão da regionalidade política nas escalas nacional e global, a noção de sistema de relações internacionais (unipolar, bipolar ou multipolar; gerido de forma mais ou menos unilateral ou multilateral) é muitas vezes ignorada no ensino não superior da História. Quando utilizada, surge como pretexto para a diabolização da(s) potência(s) dominante(s) – por definição maligna(s) e dolosamente responsável(eis) pela dominação, exploração e alienação das nações menos poderosas –, ou, em sentido inverso, de potências emergentes e dos países dependentes/dos territórios não autónomos (colónias, protetorados e mandatos).

Perder-se-ia, assim, a oportunidade de formar para a cidadania introduzindo os estudantes no esforço de compreensão da inevitabilidade da presença dos âmbitos inter-regional e mundial mesmo quando se adota o ponto de vista do Estado-Nação; da complexidade e da mutabilidade – ou da permanência – dos valores, interesses e comportamentos envolvidos; dos sucessos e dos insucessos, das vantagens e das desvantagens das múltiplas opções concretizadas; dos antecedentes mais ou menos próximos de fenómenos em vias de concretização ao mesmo tempo que os processos de ensino/aprendizagem em causa.

Eventualmente com o pretexto de a historiografia, a sociologia política e a ciência política manterem intensos debates científico-ideológicos acerca da aplicabilidade de conceitos relativos aos regimes políticos, também neste caso o ensino não superior da História é quase sempre omissivo ou valorativo e taxionómico. Quando não estão ausentes, aos vocábulos em apreço são sobretudo atribuídas funções de valoração de soluções políticas concretas do passado, de diferenciação tendencialmente absoluta de cada experiência

nacional, de legitimação simbólica de propostas político-ideológicas e jurídico-institucionais atuais.

Não será, no entanto, possível ignorar os bloqueios decorrentes para a ligação entre ensino da História e formação para a cidadania, tanto desta ausência, como de uma presença fundamentalmente ideológica e/ou no essencial inviabilizadora de abordagens comparativas (entre países e períodos). Realça-se, a este propósito, a relevância de situar cada regime político em diversas escalas geoestratégicas e contextos temporais; a importância de reconhecer as distâncias ou as proximidades entre o discurso político-jurídico, a *praxis* político-administrativa ou organizacional e a vida quotidiana dos indivíduos; a pertinência de considerar, também, a eventual existência de níveis maiores ou menores de discriminação por razões de ordem sexual ou étnica, nacional ou religiosa.

Independentemente do carácter operativo das categorias de colonialismo e de pós-colonialismo, em Portugal (descrito como Estado colonizador) e no Brasil – apresentado como ex-colónia –, o ensino da História pretensamente orientado no sentido da formação para a cidadania parece reduzir as virtualidades das mesmas à condenação moral absoluta da dominação colonial e à denúncia da responsabilidade quase exclusiva das ex-metrópoles e das novas potências dominantes (tutelantes de zonas de influência) pela precariedade das melhorias verificadas na generalidade das ex-colónias depois da conclusão dos respetivos processos de independência formal; ao listar de características supostamente distintivas de determinados modelos de colonização, ditos positivos porque baseados num humanismo miscegenador – o português – ou numa eficácia modernizadora (o britânico).

Uma vez mais, o empenhamento em formular e divulgar narrativas simples e atrativas, veiculadoras de uma orientação clara e inequívoca acerca do que pensar e de como intervir – nominalmente em defesa da democracia –, acarretariam a recusa em generalizar propostas de reconstituição e análise mais objetivantes. Interessaria, mais provavelmente, caracterizar e comparar experiências de colonização (da Época Clássica ao século XX), modalidades de relacionamento entre elites e classes populares nas etapas anteriores e posteriores à conquista da independência, processos de evolução das ex-colónias e das ex-metrópoles. Justificar-se-ia, ainda, procurar conhecer a influência

das escolhas nacionais e das imposições dos sistemas de relações internacionais no sucesso e/ou no insucesso de projetos de crescimento económico, de modernização ou de desenvolvimento. Algo de semelhante ocorreria no que concerne aos conceitos de desigualdades socioeconómicas e de estatuto da mulher. Para ambas as categorias e nos dois países, à preocupação de recorrer ao ensino da História como agente explícito de formação cívica equivaleria, segundo um dos lados em confronto, a denunciar as desigualdades sociais e as formas de discriminação das mulheres; a condenar as elites socioeconómicas, os homens e as instituições/organizações reprodutoras do “domínio masculino”; a elogiar os exemplos de transformação social (reformistas ou revolucionários) e de militância feminista. Segundo as concepções opostas, o ensino da História deveria ignorar as citadas temáticas – hoje minoritárias e fraturantes ou sectárias – para se focalizar em problemáticas decisivas e universais.

Caso se opte, em alternativa, por estruturar o ensino da História sobretudo enquanto vetor de divulgação da atual investigação historiográfica, poder-se-á abordar as parcelas de realidade subjacentes aos dois conceitos em apreço a partir de múltiplas perspetivas, deixando aos estudantes a responsabilidade de elaborar, quer a sua própria leitura acerca do passado, quer eventuais ilações quanto ao presente e ao futuro. Não escamoteando a evidência empírica de que, ao longo dos séculos, as comunidades humanas têm gerado níveis muito elevados de desigualdade social e de discriminação das mulheres (com as inerentes sequelas em termos de sofrimento, hostilidade e segregação ou conflito, perda de oportunidades), assegurar-se-á, assim, uma caracterização menos redutora e crispada do sucedido, o contacto com metodologias de acesso a e tratamento de informação, a identificação de mais hipóteses viáveis e negociáveis de evolução futura.

Porque remetem para vertentes da realidade social hoje supostamente vividas como essenciais e consensuais nos países ocidentais ou ocidentalizados, desenvolvidos ou de desenvolvimento intermédio, com regimes democráticos ou demoliberais avançados, pelo menos as categorias teóricas de minorias e de multiculturalidade, de escravatura e de (outras) formas de violência de massas, de antijudaísmo/antisemitismo e Holocausto, garantiriam unanimidade e utilização indiscutível no âmbito da correlação entre ensino da His-

tória e formação para a cidadania. Significativamente, um tal consenso não se verifica nem em Estados centrais ou semiperiféricos, nem, por maioria de razão, em países periféricos (mesmo se em trajetória emergente)

Quer em conjunturas de crescimento e desenvolvimento, quer, de forma acrescida, em etapas de crise, a repetição de narrativas simplistas e anacrônicas acerca das citadas temáticas não terá assegurado adesão generalizada às mundividências, às ideologias e aos discursos historiográfico e didáticos tidos como geradores de consolidação da democracia. Elencamos, a título de ilustração, alguns dos tópicos estruturantes do referido arquétipo: tradicionalmente vítimas de segregação, as minorias devem passar a ser alvo de discriminação positiva; nas sociedades multiculturais, os portadores de cultura ocidental erudita – por definição agressora – devem respeitar a autenticidade e a organicidade dos outros registos culturais; a escravatura e outras modalidades de violência de massas devem ser detalhadamente descritas e condenadas enquanto formas extremas de dominação e de exploração; o antissemitismo – no essencial diferente do antijudaísmo – e o Holocausto, exemplos de racismo genocidário da responsabilidade dos líderes e das organizações nacional-socialistas alemãs, não legitimam o sionismo nem a política externa do Estado de Israel.

Sufragando a hipótese da importância das problemáticas elencadas, mas discordando das propostas de análise e de intervenção antes sumariamente apresentadas, defendemos, de novo, que a melhor forma de contribuir para a consolidação da democracia a partir do ensino da História depende da mobilização de conclusões historiográficas objetivantes e de estratégias didáticas operatórias porque complexificantes. Justificar-se-á, pois, detalhar e contextualizar a evolução e as interações de cada minoria e de cada maioria; cruzar as questões das memórias e das identidades, da multiculturalidade e dos tipos de vivência cultural (erudita, populares e de massas); considerar a escravatura e outras formas de violência de massas em termos globalizantes e comparativos; comparar antijudaísmo e antissemitismo, bem como observar Holocausto e sionismo, diáspora judaica e Israel de modo conjunto.

Evoca-se, a este propósito, o fenómeno contraditório que se vive hoje em diversos países democráticos, explicitamente multiculturais, nos quais residem minorias originárias de Estados com populações maioritariamente

muçulmanas. Visando respeitar uma suposta identidade cultural daquelas “comunidades” – ou os respetivos antijudaísmo, antisemitismo e ódio a Israel –, governantes de âmbito local, regional e nacional, responsáveis por organizações educativas, dirigentes de associações socioprofissionais e professores de História decidem ou aceitam retirar das atividades letivas e outras de algumas escolas todas as referências a judeus e ao Holocausto¹⁰.

6. Conclusão

Tentamos demonstrar a tese segundo a qual é hoje possível analisar com rigor as características epistemológicas e teórico-metodológicas da produção em historiografia e em didática da História; as implicações deontológicas das mesmas e as respetivas sequelas no plano do ensino da História. Posicionamo-nos, também, acerca da hipótese segundo a qual uma das funções do ensino da História deverá ter a ver, nomeadamente em países organizados sob a forma de regimes democráticos ou demoliberais abertos, com a formação para a cidadania.

Defendemos que, em regimes democráticos, um ensino da História baseado em discursos sobretudo ideológicos e com um registo de cultura de massas (mesmo que de “boa propaganda”) não desempenha verdadeiramente a função de formação para a cidadania. Porque dependem da participação qualificada e não sectária dos cidadãos, as democracias e os processos de desenvolvimento – integrado e sustentável – necessitariam de uma historiografia, de uma didática da História e de um ensino da História objetivantes e operatórios, de outras tecnologias derivadas de ciências sociais igualmente fundadas num conhecimento tão próximo quanto possível da realidade (por definição complexa).

Propomos que, no âmbito do paradigma neomoderno, a história nova – em sentido lato – e a didática da História historicista constituem modalidades adequadas de estruturação de um ensino da História com capacidade

¹⁰ Cfr., nomeadamente, J.M. André, 2012; R. Bebiano, 2003; J.P.A. Nunes, 2002; J.P.A. Nunes, 2014; L.F. Santos, 2000; A. Sen, 2007; R. Vieira, 1999.

para ajudar a formar, quer para uma cidadania democrática, quer para um desenvolvimento integrado e sustentável. São-no precisamente porque pressupõem rigor deontológico e epistemológico, sincretismo teórico e metodológico, auto e heteroavaliação, interdisciplinaridade e diálogo com outros saberes, relacionamento dialético entre cultura erudita e culturas populares/cultura de massas

Quanto às “questões fraturantes” no contexto de um ensino da História eficaz em termos de formação para a cidadania, na perspectiva da história nova e da didática da História historicista a sua existência não faz qualquer sentido. A abordagem de todas as temáticas é relevante e legítima desde que se respeitem determinados pressupostos deontológicos; desde que não se procurem impor, tanto leituras conscientemente deturpadas da produção historiográfica, como narrativas revisionistas ou negacionistas (todas elas maniqueístas e sectárias, redutoras e anacrónicas).

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*. Coimbra: Palimage.
- AREND, J. F., Pacheco, C. E. S., Schirmer, J. S. & Soares, A. L. R. (2015b). Sujeitos históricos e seus diários: o incentivo à leitura e à escrita da própria história. *Aedos*, 17, 518-538.
- BARCA, I., Gago, M. (Org.) (2006). *Questões de epistemologia e investigação em ensino da história*. Actas. Braga: UM.
- BASTOS, J. G. P. (1999). *Portugal multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- BEBIANO, R. (2003). Temas e problemas da história do presente, In *A história tal qual se faz (225-236)*. Lisboa: Edições Colibri.
- BONIFÁCIO, M. F. (1993). O abençoado retorno da velha história. *Análise Social*, XXVIII (122), 623-630.
- BOURDÉ, G., Martin, H. (1990). *As escolas históricas* (trad. do francês), Mem Martins: Publicações Europa-América.
- CARDOSO, O. (2008). Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, 28 (55), 153-170.

- CATROGA, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*. Paris: Calmann-Lévy.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- HESPANHA, A. M. (1986). História e sistema: interrogações à historiografia pós-moderna. *Ler História*, 9, 65-84.
- HESPANHA, A. M. (1991). A emergência da história. *Penélope*, 5, 9-25.
- JAMESON, F. (1991). *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- MACHADO, N. J. (1995). *Epistemologia e didática*, São Paulo: Cortez.
- MAGALHÃES, O. (2000). *Concepções de professores sobre história e ensino da história*. Évora: EU.
- MONTEIRO, A. J. (2000). História ciência e história curricular: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de História*, XXXIV, 369-426.
- NUNES, A. S. (1970). Questões preliminares sobre as ciências sociais. *Análise Social*, VIII (30/31), 201-298.
- NUNES, J. P. A. (1995). A história económica e social na FLUC (1911-1974). *O historicismo neo-metódico: ascensão e queda de um paradigma historiográfico*. Lisboa: IIE.
- NUNES, J. P. A. (2002). Tipologias de regimes políticos. Para uma leitura neo-moderna do Estado Novo e do Nuevo Estado. *População e Sociedade*, 8, 73-101.
- NUNES, J. P. A. (2006). Deontologia, desempenho profissional e utilidade social. *O Ensino da História*. III Série, 32, 21-23.
- NUNES, J. P. A. (2007). A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da História. *Revista Portuguesa de História*, XXXIX, 165-182.
- NUNES, J. P. A. (2013a). O Estado, a historiografia e outras ciências/tecnologias sociais, In Nunes J. P. A. e Freire, A. (Coord.). *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX. Olhares cruzados (53-79)*. Coimbra: IUC.
- NUNES, J. P. A. (2013b). A memória histórica enquanto tecnologia. Estado Novo, desenvolvimento e democracia. In Pimentel, I. F. e Rezola, M. I. (Coord.). *Democracia, ditadura: memória e justiça política (363-384)*. Lisboa: Edições tinta-da-china.
- NUNES, J. P. A. (2014). Darwinismo social e antisemitismo: o caso português. *Cultura, Espaço & Memória*, 5, 117-132.

- NUNES, J. P. A. (2015). Investigação historiográfica e ensino da História. Reflexões em didáctica da História a propósito das Metas Curriculares. *Revista Portuguesa de História*, 46, 487-507.
- PAIS, J. M. (1999), Consciência histórica e identidade. Oeiras: Celta Editora.
Revista da Faculdade de Letras. História (2001), III Série, 5-50.
Revista de História Jerónimo Zurita (2000), 71, 47-58, 59-94, 309-345.
- ROBERTS, M. (ed.) (2004). *After de wall. History teaching in Europe (1989-2003)*. Hamburgo: Koerber Foundation.
- SANTOS, B. S. (1989), Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, L. F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.
- SANTOS, M. L. L. (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas). *Análise Social*, XXIV (101/102), 689-702.
- SEN, A. (2007). *Identidade e violência. A ilusão do destino* (trad. do inglês). Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- SOARES, A. L. R. et al. (2015a). Alternativa metodológica para trabalhar gênero em sala de aula, *Aedos*. 16, 22-35.
- SOARES, A. L. R. et al. (2015b). Sujeitos históricos e seus diários: o incentivo à leitura e à escrita da própria história. *Aedos*. 17, 518-538.
- TORGAL, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva
- TORGAL, L. R. Reis et al. (1996). *História da história em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- TRAVERSO, E. (2012). *O passado, modos de usar* (trad. do francês). Lisboa: Edições Unipop.
- VATTIMO, G. (1987). *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença
- VEDOIN, C. B., Soares, A. L. R., Silveira, H. S. & Schio, L. (2015a). Alternativa metodológica para trabalhar gênero em sala de aula, *Aedos*, 16, 22-35.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

ANA ISABEL RIBEIRO

orcid.org/0000-0002-7515-2696

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, CEIS20/UC

SARA DIAS TRINDADE

orcid.org/0000-0002-5927-3957

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, CEIS20/UC

**VISITAS DE ESTUDO GUIADAS POR TABLETS:
DA TEORIA À CONSTRUÇÃO DE UM ROTEIRO DIGITAL**

**STUDY VISITS GUIDED BY TABLETS:
FROM THEORY TO THE CONSTRUCTION
OF A DIGITAL SCRIPT**

RESUMO: Numa época em que a grande maioria dos alunos estão cada vez mais associados à "Geração Móvel" ou à "Geração Digital", este projeto pretende apresentar uma possível dinamização de conteúdos programáticos para visitas de estudo, com o auxílio de *tablets*, criando estratégias didáticas, para espaços fora da sala de aula, mais dinâmicas, motivadoras e fornecendo novas perspetivas sobre a forma como se podem hoje preparar visitas escolares a espaços históricos. Para o desenvolvimento do projeto, os conteúdos são preparados de acordo com as metas curriculares de História previstas para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e integram as diferentes fases de planeamento, realização e avaliação das visitas de estudo. Desta forma, as informações são disponibilizadas em formato digital e permitem fornecer aos docentes quer os conteúdos habitualmente requeridos para a preparação das visitas quer para a dinamização de atividades digitais de *follow-up* das referidas visitas, para além de um guião para as visitas propriamente ditas.

Palavras-chave: visitas de estudo, dispositivos móveis, aprendizagem da História

ABSTRACT: In a time when the vast majority of students are increasingly associated with the terms "Mobile Generation" or "Digital Generation", this text shows how History programs may be explored in study visits with the aid of tablets, creating pedagogical strategies outside the classroom that can be more dynamic, motivating and provide new perspectives on how to prepare school visits to historical sites. For the development of this project, the contents were prepared according to the skills defined by the History curriculum for the lower secondary education and such contents integrate the different stages of planning, realization and evaluation of those visits. The information is made available in

digital format and provides teachers with the contents usually required both for the preparation and the implementation of digital follow-up activities of such visits as well as a script for the visits themselves.

Keywords: study visits; mobile devices; learning in History

1. Introdução

Na sociedade atual, e cada vez mais, os estudantes vivem rodeados de tecnologia, tornando-se, por isso, necessário repensar o modelo educativo a seguir, quer no espaço da sala de aula, quer fora dela. Por esse motivo, Collins e Halverson (2009), referem que

this transformation is similar to the transition from apprenticeship to universal schooling that occurred in the 19th century as a result of the industrial revolution. In the apprenticeship era, most of what people learned occurred outside of school. Universal schooling led people to identify learning with school, but now the identification of the two is unraveling (p. 1).

Ora, se “a revolução digital é um facto consumado e a escola tem de assumir esta realidade como um dos seus desafios” (Cruz, 2009: 6), é importante criar estratégias que permitam melhorar o processo educativo, extraindo da tecnologia o que de melhor ela pode ter, e que pode contribuir para criar ambientes de ensino e de aprendizagem mais estimulantes e proficientes. Nesse sentido, Trindade e Ribeiro (2016) referem que

a web 2.0 e o alargamento da utilização das tecnologias móveis apontam novos paradigmas da relação individual e coletiva com os conteúdos e, sobretudo, com o seu acesso em contexto pedagógico, como a possibilidade de disponibilização dos conteúdos presentes no programa e para lá do programa, o acesso de fontes de informação variadas (e por vezes contraditória), o acesso aos criadores dos conteúdos e a possibilidade de construção de redes colaborativas de conhecimento e aprendizagem (p. 180).

Por outro lado, também entendemos que a aprendizagem de uma disciplina como a História pode, por vezes, tornar-se demasiado complicada pois sendo

os conteúdos desta disciplina muitas vezes complexos e não lineares, torna-se, com frequência, necessária a criação de mecanismos que combatam o desinteresse de que a disciplina, frequentemente, é alvo, fruto de abordagens muitas vezes exclusivamente expositivas. Para além disso, é importante encontrar formas de auxiliar os alunos na desconstrução dos conhecimentos que lhes são ensinados, para que consigam ultrapassar as dificuldades que podem surgir na relação de diferentes conteúdos históricos, sobretudo quando confrontados com a provisoriade da História, ou seja, com a existência de múltiplas perspectivas face a um mesmo acontecimento (Trindade, 2015: 1-2).

Potenciadora do espírito crítico dos nossos alunos, enquanto aprendentes de uma disciplina complexa como a História, a tecnologia permite-lhes uma nova forma de aceder à informação e de trabalhar diretamente sobre as fontes, analisando-as e comparando-as. Assim, “to engage students in important, challenging work, and to cause them to discuss this work with others and to think deeply about it themselves” (Jonassen, Peck & Wilson, 1999: 47).

Indo mais além, entendemos ainda que a relação entre a História e as Tecnologias é bastante particular e que ambas podem beneficiar muito uma com a outra. De facto,

no caso da História, há um fator que torna a utilização das Tecnologias extremamente úteis, e que não existe em qualquer outra disciplina: a História é uma disciplina complexa e não linear. As Tecnologias da Informação e da Comunicação, ao permitirem a apresentação da informação de uma forma também não linear, podem contribuir para auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos históricos que lhes são ensinados (Trindade, 2015: 202).

Por outro lado, não devemos esquecer que o papel do Historiador tem de ser, na maior parte das vezes, a de um investigador que analisa todas as fontes e perspetivas que lhe são apresentadas e tem de reconstruir o passado a partir

daquelas que forem as mais apropriadas. Essa competência pode ser muito útil também aos alunos que, apesar de "nativos digitais" têm muitas vezes grandes dificuldades em perceber como alcançar as informações mais fidedignas no mundo digital. A esse propósito, e se no documento que apresenta as competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico é referido que, "pelo interesse que despertam nos alunos, [as tecnologias] podem constituir um excelente meio de aprendizagem" (M. Educação, 2002: 143), encontramos no programa de História para o Ensino Secundário, a indicação de que os alunos devem aprender como "utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na selecção adequada de contributos" (Mendes, Silveira & Brum, 2001: 7).

Contudo, é fundamental que estes programas (para além de todos os que integram a estrutura curricular dos ensinos básico e secundário) sofram alguma atualização, face à constante evolução tecnológica, que hoje em muito difere do que podíamos encontrar ao dispor quer de docentes quer de alunos há vinte anos atrás.

É por esse motivo que se desenhou o projeto que agora se apresenta: uma estratégia de dinamização de visitas de estudo onde tecnologia e História integram, de uma forma que acompanha todas as fases das referidas visitas, desde a sua preparação prévia à sua avaliação. Através de conteúdos disponibilizados em tecnologias móveis, e preparados de acordo com as metas curriculares, os alunos conseguem ser agentes ativos na construção de um conhecimento histórico proporcionado pela visita a um espaço musealizado, sendo levados, ao longo dessa visita, a construir também novo conhecimento histórico.

2. Visitas de estudo no ensino de História

2.1. Visitas de estudo e a promoção de aprendizagens

As visitas de estudo são, sem dúvida, uma estratégia de aprendizagem potenciadora do desenvolvimento de muitas competências específicas da História, como o reforço da capacidade de pensar e relacionar informação, de enquadrar essa informação num contexto concreto de produção, envolvendo

atores reais (Abreu, 1972:145-147), mas também de competências mais transversais como a capacidade de observação, a interação com e em espaços públicos, a reflexão crítica ou o reforço da socialização com os colegas e com os professores (Oliveira, 2012: 1682).

Num contexto tradicional, a visita de estudo tem como principal objetivo permitir que os alunos observem exemplos de objetos e materiais históricos com os quais apenas contactaram através das descrições do professor ou dos recursos pedagógicos e, em certas circunstâncias, que contactem com esses objetos nos seus lugares funcionais, ou seja, que percecionem os objetos de estudo num contexto real, para além do espaço formal escolar.

As visitas de estudo tendem a seguir dois modelos dominantes (Almeida, 1998: 73-74):

- Dependentes de instituições;
- Independentes de instituições.

O primeiro tipo de visita estrutura-se quando os professores na estruturação e desenvolvimento da visita recorrem a agentes institucionais – serviços educativos, guias, entre outros. Este modelo garante aos docentes itinerários assentes num profundo conhecimento do espaço e do contexto visitado, dinamizados por especialistas, libertando o professor para observar os seus alunos e as suas interações entre pares, com o espaço e com o discurso do especialista. No entanto, ao delegar a visita, a produção de itinerários, roteiros e materiais, o professor incorre no perigo de criar um contexto de aprendizagem e interação educacional desfocado, isso é, distante das características e necessidades do seu grupo de alunos.

Nas visitas independentes das instituições o professor assume toda a planificação e dinamização da visita – itinerário, tarefas a cumprir, condições de interação com o espaço, discurso, etc. Este tipo de visita é mais exigente relativamente aos conhecimentos e competências que o docente deve dominar para poder planificar a visita, preparar os materiais e as interações a ocorrer *in situ*. No entanto, permite que toda a experiência pedagógica seja pensada tendo em conta as necessidades dos alunos, o desenvolvimento das suas aprendizagens e a sua articulação com os conteúdos programáticos e estratégias desenvolvidas em sala de aula.

Relativamente à interação dos alunos com o espaço a visitar, vimos que o guia institucional ou professor podem assumir um papel ativo na orientação do espaço a visitar e das tarefas a desenvolver.

Existem, contudo, outras possibilidades de interação – visita de estudo durante as quais os alunos não são guiados pelo professor, mas visitam os livremente os locais orientados por um roteiro ou propostas que fundem os dois tipos de interações anteriormente descritas – uma primeira parte orientada pelo professor/guia e uma segunda na qual os alunos completam sozinhos as etapas da visita (Proença, 1990: 138)

O modelo de visita que propomos aproxima as conceções que temos vindo a descrever:

- Fornece aos docentes alguns materiais e propostas de itinerários de visita e atividades;
- Propõe que os docentes construam também atividades e circuitos de acordo com as características dos seus alunos, o seu nível de escolaridade, as temáticas do programa que querem trabalhar e o tempo que querem despende na visita;
- Prevê momentos em que o professor pode dirigir as atividades e outros em que os alunos terão de construir as suas aprendizagens a partir de informação facultada, de escolha de espaços a visitar e de resolução de tarefas;
- Ao recorrer à tecnologia como elemento fundamental da experiência de aprendizagem promove a fluência digital e a canalização de competências de uso de dispositivos e ambientes digitais na efetiva construção de conhecimentos.

Essa aposta no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos alunos estende-se às propostas de atividades de *follow-up* que pretendem que os alunos apliquem em novos contextos as aprendizagens realizadas durante as visitas e as articulem com os conteúdos programáticos trabalhados (ou a trabalhar) em sala de aula, promovendo desta forma a perceção da visita como uma ferramenta de aprendizagem e de aquisição de competências e não (apenas) como um momento lúdico ou de socialização.

2.2. A tecnologia nas visitas de estudo

Sendo as visitas de estudo oportunidades de aproximar os alunos do passado, levando-os à percepção desse mesmo passado *in loco*, pode por vezes tornar-se difícil conseguir que esses alunos visualizem as informações que lhes são fornecidas quando elas, não raras vezes, não se apresentam claramente à sua frente.

Pelo contrário,

os computadores, a internet, os jogos de vídeo e os telemóveis são comuns. Expressar-se através destas ferramentas é a norma. [...] Dada a forma como estas tecnologias estão presentes nas suas vidas, os jovens actuam, pensam e aprendem de forma diferente (Moura, 2009: 60)

É por isso que se vêm multiplicando os espaços museológicos que tiram partido das potencialidades que diferentes tecnologias lhes oferecem, de forma a proporcionar uma janela de maior dimensão e com uma vista mais clara para o passado.

Desta forma, os diversos conteúdos que, em particular museus, têm vindo a oferecer nas suas páginas *online*, podem ser utilizados de forma didática como complemento das aprendizagens que vão sendo adquiridas no espaço da sala de aula.

Vejam-se, a este propósito, os diferentes exemplos de aproveitamento das potencialidades das Tecnologias digitais, quer por museus quer por outras instituições, nomeadamente, a visita virtual ao Mosteiro dos Jerónimos¹¹ (figura 1), a partir do *Google Arts & Culture*; a *rota do Românico*¹² (figura 2) ou o acesso a grande parte do acervo da *National Gallery* em Londres¹³ (figura 3).

¹¹ <http://www.mosteirojeronimos.pt/pt/index.php?s=atalho&id=37>

¹² <http://www.rotadoromano.com/vPT/Paginas/Homepage.aspx>

¹³ <https://www.nationalgallery.org.uk/visiting/virtual-tour/virtual-tour#/central-hall/>

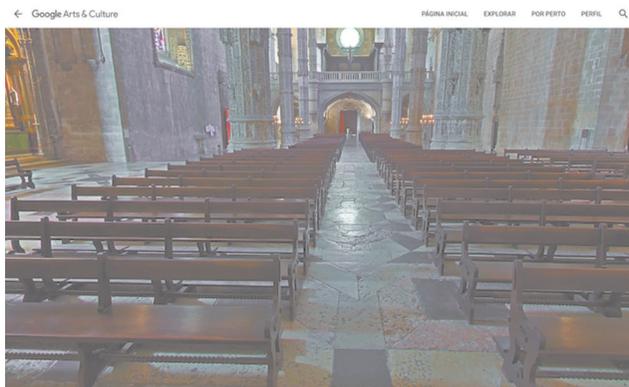


Figura 1 – Visita virtual ao Mosteiro dos Jerónimos



Figura 2 – Página do projeto «Rota do Românico»

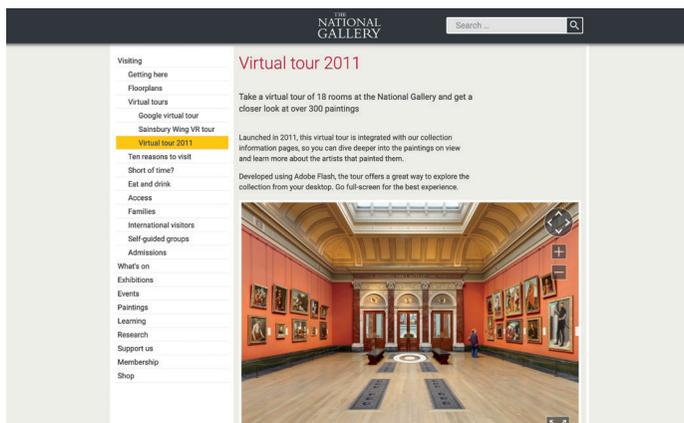


Figura 3 – Visita virtual – National Gallery, Londres

Qualquer um dos exemplos acima identificados mostra como se pode tirar partido da tecnologia para transportar para a sala de aula diferentes espaços históricos ou museológicos. Na impossibilidade, tantas vezes frequente, de realizar a visita de estudo, podem os professores fazer uso destas estratégias para diversificar a própria aprendizagem.

Também como forma de se poder observar um passado que já não é visível (em particular quando tratamos de conteúdos referentes a períodos históricos dos quais poucos vestígios materiais nos restam), vários projetos de reconstituições virtuais têm vindo a lume, com os objetivos mais ou menos didáticos, mas que podem servir para fornecer aos nossos alunos uma janela para o passado (figuras 4 e 5).



Figura 4 – *Rome reborn*: projeto de reconstituição virtual da cidade de Roma em 320 a.C.¹⁴



Figura 5 – *Virtual past*: projeto de reconstituição virtual de acontecimentos/locais históricos¹⁵

Contudo, sentimos que falta ainda o desenvolvimento de projetos que integrem a tecnologia *in situ*, permitindo assim um usufruto em pleno dos espaços museológicos e, em particular, quer fomentando uma ativa integração da visita de estudo no processo de aprendizagem, contemplando todas as fases desse mesmo processo (preparação, realização e avaliação da visita), quer agregando no mesmo espaço todos os materiais peda-

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=VAgA6G75XsI&feature=youtu.be> (acedido em 14/07/2016)

¹⁵ <http://www.virtualpast.co.uk/showcase.php> (acedido em 14/07/2016)

gógicos que possam auxiliar docentes e alunos na completa fruição dos objetivos de uma visita de estudo. Um dos poucos exemplos existentes em Portugal é o "Roteiro de Descoberta", relativo aos Descobrimientos e que consta de uma *app* para dispositivos móveis que permite a realização de diferentes itinerários e foi preparada, numa fase inicial, para alunos do 1.º ou dos 2.º ciclos do ensino básico. Este projeto foi coordenado por Cláudia Faria e organizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa e diversos museus portugueses.

3. O projeto

3.1. Objetivo do projeto

O objetivo do projeto que aqui apresentamos prende-se com a adequação do uso de tecnologias móveis ao processo de construção do conhecimento histórico, de forma a que este seja mais facilmente adquirido por toda uma nova geração de estudantes que são hoje conhecidos como "Nativos Digitais" (Prensky, 2001)

Para a sua concretização, partimos também da ideia de que

a forma, mais atrativa e também mais variada, com que os conteúdos históricos podem ser apresentados aos alunos e trabalhados por eles facilita o processo de aprendizagem, para além de poder ajudar a aproximar os alunos do seu passado e até mesmo a perceber como é difícil, mas ao mesmo tempo atrativo, o trabalho do historiador (Trindade, 2015: 207).

Assim, e tendo em consideração que "they function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards" (Prensky, 2001: 2), elaborámos um ambiente digital de aprendizagem móvel, proporcionando uma visita de estudo interativa, apelativa e que, encaminhando os alunos pelos espaços históricos, os auxilia na construção da sua própria aprendizagem.

Para além disso, mais do que funcionar como um mero guia virtual, estes roteiros digitais interativos pretendem agir como um todo uníssono que contribui para a preparação da visita (adequado, sobretudo, aos docentes), para a realização da visita *in situ*, e ainda para a realização de atividades de *follow-up* que funcionarão como mecanismo quer de avaliação da visita realizada, quer como consolidação dos conhecimentos que deverão ter sido adquiridos durante a mesma (figura 6).

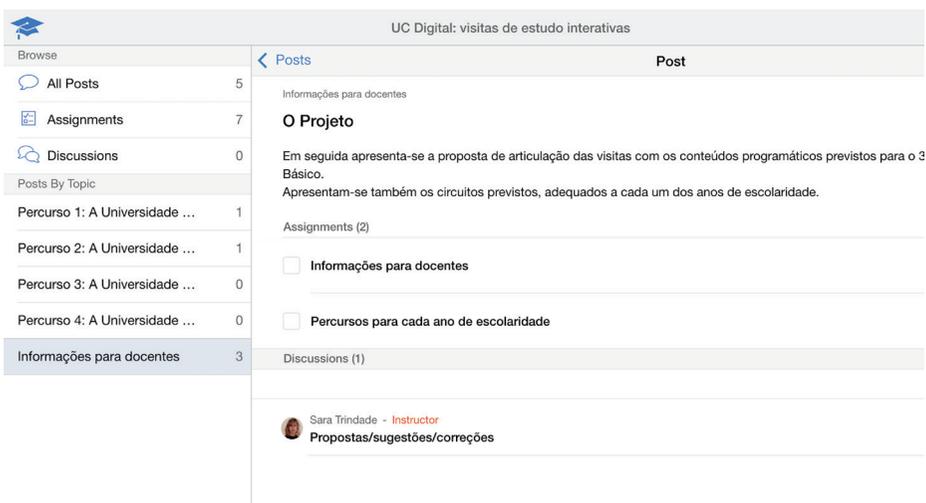


Figura 6 – Aspeto geral da aplicação iTunes

3.2. A organização do roteiro digital interativo

O roteiro digital será preparado de forma a que os alunos, distribuídos por grupos, circulem ao longo dos diferentes espaços do monumento (figura 7) e, à medida que vão avançando, são guiados pelos seus dispositivos móveis, os quais lhes irão fornecendo informações, mas também propondo a realização de pequenas tarefas (tais como resposta a questionários, captação de imagens, busca de mais informação online ou audição de pequenos trechos musicais ou de vídeos explicativos) (figura 8).

Biblioteca HISTMON: História com Monumentos

Percurso 1: Viagem pela política e pela religião [Marcar como não visto](#)

Organização das Ordens Monásticas e o seu papel na organização política da Europa

Vamos percorrer alguns espaços do Mosteiro e perceber como estavam organizadas as ordens religiosas e como foram importantes para a cultura e para a arte portuguesas.

Pretende-se que trabalhem em grupo, de forma organizada e que tentem realizar todas as tarefas que vão sendo apresentadas. Cumpram as regras, divirtam-se mas não se esqueçam que estão dentro de um Monumento Nacional que deve ser respeitado quer através das nossas ações quer dos testemunhos que poderemos a partir dele construir.

Tarefas (1)

- Organização da Visita**
Percurso a realizar

Discussões

[Seguir publicação](#) [Iniciar uma discussão](#)

Informações Publicações Notas Materiais Administração

Figura 7 – Exemplo de um dos percursos possíveis: Informação inicial

Biblioteca HISTMON: História com Monumentos

Percurso 1: Viagem pela política e pela religião [Marcar como não visto](#)

Claustro

Vamos perceber como se organizava o Clero. Para o fazerem, é necessário ler o primeiro documento que encontram e realizar as tarefas que vos são pedidas em seguida.

Tarefas (3)

- O que é o clero?**
Descrição e organização
- Responde ao questionário que se segue**
(fazer questionário online)
- Depois de sabermos o que é o Clero o que se s...**
Vamos ver como vivia o Clero em Alcobaça. Segue par...

Discussões

[Seguir publicação](#) [Iniciar uma discussão](#)

Informações Publicações Notas Materiais Administração

Figura 8 – Exemplo de um dos percursos possíveis: Atividades a desenvolver durante a visita

Assim, “substitui-se a presença de um roteiro pedagógico físico por um roteiro digital, que vai fornecendo aos alunos informação sobre cada um dos espaços da Universidade. Através da leitura dos documentos, visualização de pequenos vídeos ou audição de podcasts os alunos são guiados pelos conteúdos adequados a cada espaço que estão a visitar, sendo pedida a realização de uma pequena tarefa antes de passarem para o espaço seguinte, como por exemplo, captação de imagens em fotografia ou vídeo, pesquisas na web (especialmente no site da Universidade de Coimbra), resposta a pequenos questionários, entre outras” (Trindade & Ribeiro, 2016: 185-186).

Nas visitas tradicionais, acontece não raras vezes que os alunos circulam em bloco pelos espaços em visita e, de regresso às suas escolas, têm de responder a questionários ou redigir textos a propósito da mesma, sem grande suporte para além das informações institucionais que os espaços museológicos habitualmente fornecem.

Através do roteiro digital interativo, os alunos tornam-se consumidores ativos dos programas museológicos, pois são estimulados para a “apreensão e recolha de informação com vista à posterior construção/consolidação de conhecimento” (Trindade & Ribeiro, 2016: 186).

3.3. Exemplos práticos (Mosteiro de Alcobaça e Universidade de Coimbra)

Para exemplificar o que atrás foi referido, podemos tomar como exemplos dois espaços diferentes, como é o caso do Mosteiro de Alcobaça e do núcleo monumental da Universidade de Coimbra.

No primeiro caso, as estratégias de visita passam pelo desenvolvimento de conteúdos relativos às metas curriculares previstas para o 7.º ano de escolaridade. Já o núcleo monumental da Universidade de Coimbra pode ser visitado no âmbito de diversos conteúdos das Metas Curriculares previstas para todo o 3.º ciclo de escolaridade.

Apresentamos aqui (tabelas 1 e 2) as Metas Curriculares previstas para o 7.º ano que consideramos mais relevantes na visita aos dois espaços, informa-

ções estas que são também dadas aos docentes, no roteiro digital, no espaço previsto para estes profissionais.

Tabela 1 – Metas curriculares relativas ao Mosteiro de Alcobaça

Tema	Subtema	Domínio	Subdomínio
A) A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica	3.1. A Europa do século VI ao século XII: A Igreja Católica no Ocidente Europeu	3.1.3. Conhecer a vivência religiosa no ocidente europeu entre os séculos VI e XII	3.1.3.3. Descrever o movimento de renovação da Igreja a partir do século VI, destacando a divisão entre clero regular e clero secular
		3.1.4. Conhecer e compreender as características fundamentais das expressões culturais e artísticas	3.1.4.1. Referir os mosteiros como centros culturais durante a Alta Idade Média
			3.1.4.2. Indicar o papel da Igreja na conservação de autores da Antiguidade
B) O contexto europeu do século XII ao XIV	4.1. Apogeu e desagregação da ordem feudal	4.1.3. Conhecer e compreender as principais expressões da religião, cultura e artes do século XII ao XIV	4.1.3.2. Caracterizar as expressões culturais irradiadas a partir dos mosteiros, das cortes, salientando, contudo, a sua coexistência com expressões culturais de matriz popular
			4.1.3.3. Relacionar a afirmação de escolas catedrais, urbanas como centros de formação e de cultura com a revitalização do mundo urbano
			4.1.3.5. Relacionar as principais características da arte gótica com o clima político, social e económico e a partir da segunda metade do século XII
		4.1.4. Conhecer e compreender características do poder, da economia, da sociedade e da cultura de Portugal do século XII ao XIV	4.1.4.4. Identificar as expressões da arte gótica no território nacional, relacionando-a o contexto social, político e económico da época

Tabela 2 – Metas curriculares relativas ao núcleo monumental da Universidade de Coimbra – 7.º Ano

Tema	Subtema	Domínio	Subdomínio
O contexto europeu do século XII ao XIV	4.1. Apogeu e desagregação da ordem feudal	4.1.3. Conhecer e compreender as principais expressões da religião, cultura e artes do século XII ao XIV	4.1.3.3. Relacionar a afirmação de escolas catedrais, urbanas como centros de formação e de cultura com a revitalização do mundo urbano 4. Salientar o desenvolvimento do ensino universitário nos séculos XII e XIII, relacionando-o com os interesses convergentes do poder régio, do clero e da burguesia.
		4. Conhecer e compreender características do poder, da economia, da sociedade e da cultura de Portugal do século XII ao XIV	5. Salientar a importância da criação de uma universidade em Portugal, integrando-a no contexto de desenvolvimento de estudos superiores a nível europeu.
O mundo muçulmano em expansão	3.2. O mundo muçulmano em expansão	3. Conhecer e compreender as interações entre o mundo muçulmano e o mundo cristão	3. Caracterizar as formas de relacionamento entre cristãos e muçulmanos no território ibérico (conflito e convivência).
		4. Conhecer e compreender a formação do reino de Portugal num contexto de reconquista	2. Relacionar a oposição da nobreza do condado portugalense face à ação política de D. Teresa com a subida ao poder de D. Afonso Henriques. 3. Caracterizar a ação política e militar de D. Afonso Henriques. 4. Conhecer os documentos que formalizaram o reino de Portugal. 5. Sintetizar as principais etapas da formação do reino de Portugal

A partir destas metas são construídos os percursos a realizar em cada um dos espaços, procurando que os alunos, ao percorrerem cada um desses espaços, tenham acesso a todo um conjunto de pequenas informações que contribuam para associar o local em que se encontram com os conteúdos curriculares respetivos.

Exemplo disso é o apresentado na figura 9. Um dos objetivos da visita à Biblioteca Joanina é poder observar *in loco* algumas das características da arte barroca. Depois de acederem ao site da biblioteca (onde encontram um conjunto de breves e acessíveis informações sobre a mesma) e de visualizarem um pequeno vídeo sobre o mesmo espaço, os alunos são convidados a tirar fotografias que demonstrem que este espaço tem, de facto, características da arte barroca, para além de terem de responder também a um pequeno *quiz* sobre a biblioteca.

The screenshot shows a mobile application interface for a library. At the top, it says 'Biblioteca' and 'HISTMON: História com Monumentos'. Below this is a navigation bar with 'Publicações', 'Tarefas', and 'Discussões'. The main content area displays a list of publications under the heading 'Publicações por tópico'. The selected item is 'Percurso 2: Viagem pela religião e...' with 1 publication. The publication details are as follows:

- Organização das Ordens Monásticas e o seu papel na organização política da Europa**
26/11/2015, 11:52
Vamos percorrer alguns espaços do Mosteiro e perceber como estavam organizadas as ordens religiosas e como foram importantes para a cultura e para a arte portuguesas. >
- Claustro**
26/11/2015, 17:09
Vamos perceber como se organizava o Clero. Para o fazerem, é necessário ler o primeiro documento que encontram e realizar as tarefas que vos são pedidas em seguida. >
- Alimentação**
26/11/2015, 17:29
Enquanto se alimentavam, era habitual os monges ouvirem algumas leituras bíblicas ou então ouvirem cantos religiosos. Oçam a música enquanto procuram um facto curioso do Mosteiro: para ter a cert... >

At the bottom, there is a navigation bar with icons for 'Informações', 'Publicações', 'Notas', 'Materiais', and 'Administração'.

Figura 9 – Exemplo do Percurso 2 na Universidade de Coimbra:
A Universidade e a arte (a Biblioteca Joanina)

Veja-se também o exemplo da figura 10, onde estão apresentados os diferentes percursos possíveis de ser realizados no Mosteiro de Alcobaça em função das Metas Curriculares. Para conhecer o quotidiano dos monges, os alunos vão passando pelos diferentes espaços do Mosteiro e, quando passam pelo refeitório, é-lhes proposto que oçam música (procurando recriar as leituras

bíblicas que se realizavam durante a refeição) enquanto vão procurando nesse espaço indicadores de como seriam esses momentos da vida do clero regular.

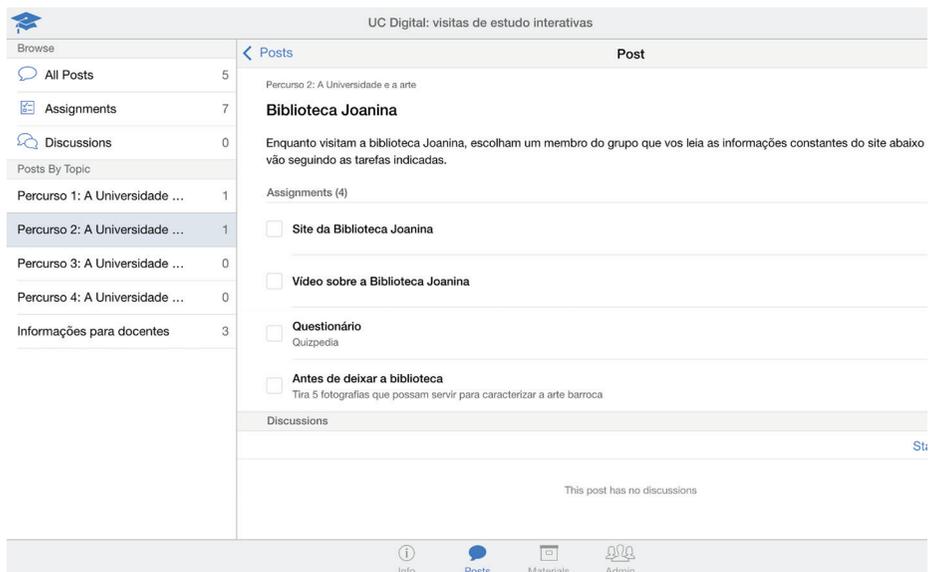


Figura 10 – Exemplo de articulação dos espaços do Mosteiro de Alcobaça com as metas curriculares

Uma vez que no caso do núcleo monumental da Universidade de Coimbra é possível adequar a visita a diferentes níveis de escolaridade, a tabela 3 apresenta as propostas de percursos a realizar, mediante quer as temáticas quer os níveis de ensino, podendo os docentes escolher aquele(s) percurso(s) que melhor se adequa(m) às suas estratégias didáticas.

Neste roteiro digital interativo constam também, como atrás referimos, um dossiê preparado para professores, no qual estes encontrarão todo um conjunto de documentos preparatórios das suas visitas. Por um lado, encontram os roteiros organizados em função das metas curriculares e, por outro lado, poderão analisar documentos académicos produzidos sobre o espaço em questão. Desta forma, os docentes têm, num mesmo espaço, acesso a toda uma panóplia de documentos e conteúdos que lhes vão permitir uma cuidada preparação da visita de estudo (figura 11), contribuindo ainda para “estimular os docentes a consolidar/aprofundar o seu conhecimento sobre a história

da Universidade para que estes possam orientar os seus alunos na visita de estudo e nas atividades subsequentes” (Trindade & Ribeiro, 2016: 186).

Tabela 3 – Universidade de Coimbra: percursos possíveis para o 3.º Ciclo

Ano(s) de Escolaridade preferencial	Percurso	Título	Temas
7.º	Percurso 1	A Universidade e a História de Portugal I	A ocupação de Coimbra: romanos; muçulmanos e formação de Portugal
7.º- 8.º- 9.º	Percurso 2	A Universidade e a Arte	A arte nos diferentes espaços da Universidade
8.º	Percurso 3	A Universidade e a História de Portugal II	A reforma pombalina da Universidade
9.º	Percurso 4	A Universidade e a História de Portugal III	A Universidade e a Alta durante o Estado Novo e no pós 25 de Abril

The screenshot shows a digital learning platform interface. At the top, there is a header with a graduation cap icon and the text "UC Digital: visitas de estudo interativas" followed by a plus sign. Below the header is a sidebar menu with the following items: "Browse", "All Posts" (5), "Assignments" (7), "Discussions" (0), "Posts By Topic" (with sub-items for Percursos 1-4, each with 1 or 0 posts), and "Informações para docentes" (3). The main content area is titled "5. Informações para docentes" and contains several sections: "Informações para docentes", "O Projeto" (with a description of the project and 2 assignments/1 discussion), "Informações para docentes", "A Universidade de Coimbra" (with a description and 0 assignments/discussions), "Informações para docentes", "Textos Académicos (para saber mais...)" (with a description and 0 assignments/discussions), and "Informações para docentes". At the bottom, there is a navigation bar with icons for "Info", "Posts", "Materials", and "Admin".

Figura 11 – Informações para docentes

Para além disso, o roteiro digital interativo contempla ainda um fórum onde os docentes poderão colocar novas propostas para a visita de estudo,

sugerir novos documentos ou trabalhos e mesmo sugerir correções em relação ao que está a ser apresentado naquele roteiro em particular (figura 12).



Figura 12 – Fórum para discussão

Finalmente, o roteiro propõe, como estratégia para *follow-up* da visita, um conjunto de atividades que serão realizadas com o auxílio dos novos conteúdos que os alunos foram produzindo durante a sua visita. Fotografias que tiraram, vídeos que fizeram, informações variadas que foram recolhendo poderão agora ser utilizadas para fazer a avaliação da visita, realizando uma das seguintes atividades:

- a) realização de um pequeno jornal sobre o espaço visitado;
- b) realização de um *ebook*, onde podem contar a visita que fizeram ou relatar a história do monumento visitado, podendo para isso utilizar uma aplicação para edição de *ebooks* interativos como o *Book Creator*, o que lhes vai permitir ficar com um livro em formato *epub*

Estas estratégias têm como grande objetivo levar os alunos não só a consolidarem os conhecimentos adquiridos, mas também serem eles próprios criadores de novo conteúdo, apropriando-se assim da História num contexto digital.

Para além disso, e se as escolas assim o entenderem, estes novos recursos poderão ser disponibilizados ao Monumento visitado, permitindo até a promoção turística desse mesmo espaço.

Desta forma, entendemos que conseguimos, a partir de um único recurso (que é o roteiro digital interativo), organizar toda uma visita de estudo contemplando todas as suas fases, desde a sua preparação à sua avaliação final, tendo nos alunos participantes ativos e interventivos na produção do seu próprio conhecimento histórico *in loco*.

4. Notas finais

Vivemos num mundo cada vez mais imerso na tecnologia e, para além disso, os nossos alunos são hoje cada vez mais proficientes nesse mesmo mundo. Mas a utilização que fazem dele prende-se, normalmente, com atividades lúdicas.

Indo ao encontro de Prensky (2001), no que diz respeito às vantagens da utilização da tecnologia na educação, pelo simples facto de que os alunos funcionam melhor quando conectados ou quando as tarefas que lhes são dadas a realizar implicam reações imediatas, procura-se com este projeto associar o carácter lúdico proporcionado pelo uso de tecnologias, mas desta feita ao serviço de um objetivo educacional.

A criação de um roteiro digital interativo vem tentar ligar o mundo da História com o mundo da tecnologia, contribuindo para a dinamização de visitas de estudo quer mais motivadoras quer mais enriquecedoras (quer para docentes quer para discentes), mas sem perder uma ligação cuidada com os conteúdos programáticos. Para além disso, este tipo de projetos, ao conseguirem apresentar a informação de uma forma não linear, tornam-se recursos facilitadores do desenvolvimento das competências associadas à compreensão histórica (Trindade, 2015).

Desta forma, julgamos que este projeto, para além da mais valia de poder ser replicado para qualquer outro espaço museológico, funciona como um ecossistema completo de aprendizagem, passando quer pela fase de preparação e aquisição dos conteúdos, quer pela utilização desses mesmos conteúdos na produção de novo conhecimento.

Referências bibliográficas

- ABREU, M. M. (1972). *As visitas de estudo no ensino da História*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- ALMEIDA, A. (1998). *Visitas de Estudo. Concepções e eficácia de aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CRUZ, S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de*

- informação online*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de especialização em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.
- COLLINS, A. & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press.
- JONASSEN, D., Peck, K. L. & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- MENDES, C. (Coord.), Silveira, C. & Brum, M. (2001). *Programa de História A (10.º, 11.º e 12.º anos)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOURA, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In P. Dias & A. J. Osório (Org.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009 / Desafios 2009* (pp. 50-78). Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, H. (2012). As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. In *Atas do XIII Colóquio Ibérico de Geografia. Respuestas de la Geografía Ibérica a la crisis actual* (p. 1680-1687), Santiago de Compostela.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives digital immigrants, part 1. *On the Horizon*, 9(5), October, 1-6.
- PROENÇA, M.C. (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- RIBEIRO, A. I, Nunes, J. P. A., Cunha, P. (2014). *Metas curriculares de História – Terceiro Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- TRINDADE, S. D. & Ribeiro, A. I. (2016) Universidade de Coimbra digital: visitas de estudo guiadas por tablets. In N. Pedro et al., *Digital Technologies & Future School* (p. 179-188). Lisboa: Instituto de Educação.
- TRINDADE, S. D., Carvalho, J. & Carvalho, A. A. (2016). O uso de *tablets* e do iTunes U na aprendizagem em História. In I. Barca & L. Alves (Coord.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (p. 91-108). Porto: CITCEM.
- TRINDADE, S. (2015). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3.º CEB e no Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento em Letras, área de História, especialidade de Didática da História). Coimbra: Universidade de Coimbra.

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE 3

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

(Página deixada propositadamente em branco)

3.1 INGLÊS

(Página deixada propositadamente em branco)

TERESA TAVARES

orcid.org/0000-0002-3871-8734

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

BACK TO THE FUTURE: FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING AS CRITICAL PRACTICE

DE REGRESSO AO FUTURO: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO PRÁTICA CRÍTICA

ABSTRACT: This chapter focuses on models of foreign language teaching, and particularly on the conceptions of language and education underlying them. The title I chose, “Back to the Future,” is ironic and at the same time optimistic. Revisiting the history of the English language teacher-training program at the University of Coimbra between 1987 and 2009, I will show how the “radicalness” of the past seems finally to be turning into the mainstream of the present, at least in what concerns English language teaching in Portugal. By giving emphasis to “intercultural education” and “the competences of active citizenship,” the general goals of the national curriculum for English as a foreign language point to a shift away from the functionalist-communicative approaches dominant in the field before, indicating the adoption, at least in theory, of a more critical perspective in language teaching.

In the last part of the chapter, I will present some examples of activities and materials used in 7th, 8th and 9th grade classes, which exemplify methods and practices of teaching and learning foreign languages that can promote a critical awareness of the world we live in.

Keywords: foreign language teaching, English, language, education, teacher training

RESUMO: Este capítulo incide sobre modelos de ensino de línguas estrangeiras e especialmente sobre concepções de língua e educação que lhes subjazem. O título escolhido, “Regresso ao futuro”, é irónico e simultaneamente otimista. Ao visitar a história da formação de docentes de Inglês na Universidade de Coimbra entre 1987 e 2009, procuro mostrar como a perspetiva “radical” do passado parece finalmente ter-se tornado dominante no presente, pelo menos no que diz respeito ao ensino da língua inglesa em Portugal. Ao dar ênfase à educação intercultural e às competências para o exercício de uma cidadania ativa, as Metas Curriculares de Inglês apontam para uma mudança nas abordagens funcionalistas-comunicativas anteriormente dominantes, sinalizando a adoção, pelo menos em teoria, de uma perspetiva mais crítica no ensino de línguas.

Na última parte do capítulo são apresentadas algumas atividades e alguns materiais usados em aulas do 7º, 8º e 9º anos como exemplo de métodos e práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que potenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente ao mundo em que vivemos.

Palavras chave: ensino de línguas estrangeiras, Inglês, língua/linguagem, educação, formação de professores

1. Introduction

What do we teach when we teach a foreign language? What is involved in teaching and learning a foreign language? How does this relate to the overall education of our students, whether language learners or future foreign language teachers? To reflect upon these questions, I will start by referring to the well-known novel *Tarzan of the Apes*, not only because the narrative describes in detail the process of learning a foreign language, but also because it shows how language acquisition is not necessarily connected to communication but is certainly central in defining worldviews and in constructing the self's sense of identity, and thus the self's relationship with others.

This example serves as an introduction to the main topic of this text, on practices of foreign language teaching, and particularly on the concepts of language and education underlying them. The title I chose, “Back to the Future,” is ironic and at the same time optimistic. Revisiting the history of the English language teacher-training program at the University of Coimbra between 1987 and 2009, I will show how the “radicalness” of the past seems finally to be turning into the mainstream of the present in what concerns English language teaching in Portugal. By giving emphasis to “intercultural education” and “the competences of active citizenship,” the general goals of the national curriculum for English as a foreign language¹ point to a shift away from the functionalist-communicative approaches dominant in the field

¹ Set by the Ministry of Education in 2012, these goals (*Metas Curriculares*) began to be implemented in the 5th to 8th grades from 2014-2015, and in the 9th grade from 2015-2016 (Despacho 15971/2012).

before, indicating the adoption, at least in theory, of a more critical perspective in language teaching.

In the last part of this text, I will present some examples of activities and materials used in 7th, 8th and 9th grade classes, which exemplify methods and practices of teaching and learning foreign languages that can promote a critical awareness of the world we live in.

2. Enter Tarzan

The questions I posed above (What do we teach when we teach a foreign language? What is involved in teaching and learning a foreign language? How does this relate to the overall education of our students, whether language learners or future FL teachers?) should be posed at the beginning of any course in didactics. They help us focus on the nature of the subject we teach, the methods to be used and the goals to be achieved.

To reflect upon these questions, I will start by making a brief incursion into *Tarzan of the Apes*, by Edgar Rice Burroughs, first published in 1912. Since the general lines of the plot are well known, I will focus only on the part that is relevant for my topic and my argument.

Raised by apes in the jungles of equatorial Africa and unaware of his human ancestry, Tarzan undertakes a language learning project that lasts several years when he discovers his dead father's books and begins to decipher, with the help of illustrations, what he calls "little bugs", eventually coming to realize their "true and wonderful purpose" (Burroughs, 1982: 50). Thus, Tarzan learns to read and later to write but does not use this skill to "communicate" with other humans, for he knows none. What "use", then, does this new language have for him?

In fact, the knowledge he acquires through reading not only has a tremendous impact on how he perceives himself and the world around him but also gives him power over his environment. Before finding his father's books, Tarzan felt different from the other apes, but nevertheless thought of himself as an ape, although "whiter" and weaker (Tarzan actually means "white skin" [Burroughs, 1982: 34]). After figuring out the "true" meaning of the words

and images in his father's books, he realizes that he is not an ape, but what is more significant is that he begins to feel superior, not only to the apes, but also to the black natives of the jungle that he meets around the time he is 18 (Burroughs, 1982: 63).

The implications are clear: in learning a language Tarzan acquires standards, biases, and values that give him a new sense of self and that lead him to establish distinctions and hierarchizations. As the narrator explains, "No longer did he feel shame for his hairless body or his human features, for now his reason told him that he was of a different race from his wild and hairy companions. He was a M-A-N, they were A-P-E-S" (Burroughs, 1982: 50). When he sees for the first time a village made of huts, he is "sorely disappointed," because he compares it to the image of London he had seen in his father's books. Thus, the western industrial city, with chimneys and smoke, with trains and ships in the harbor, becomes the standard by which he judges all other human constructions: "[H]e had expected to come to a city of strange houses on wheels, puffing clouds of black smoke [...] or to a sea covered with mighty floating buildings which he had learned were called, variously, ships and boats and steamers and craft" (Burroughs, 1982: 80). Against this standard, Tarzan qualifies the African village as a "poor little village," and although he recognizes his human connection to the Africans who built it, he begins to hold them "in low esteem" (Burroughs, 1982: 80).

Back in the days when there were no Master's programs in foreign language teaching, and the teacher training program involved one year of in-service training at a public school and a year-long seminar at the university, I used to start the year with this book because, on the one hand, the narrative describes in detail the process of learning a foreign language (foreign since Tarzan already spoke the "language of the apes") and, on the other, it shows that language may not necessarily be used to "communicate" but is certainly central in defining worldviews and in constructing the self's sense of identity and therefore the self's relationship with others.

The example of *Tarzan* helped my students understand better what is involved in learning a language, and thus also in teaching it, although in theory none of this was new to them. By the time they took my seminar, in the year they did their practicum, they had had courses on Didactics of Lan-

guage and, especially, Didactics of English, where these issues were discussed in-depth. But before focusing on our specific didactics course, we need to put it in its proper context, and therefore, in the next two sections, I will briefly describe the general structure of initial teacher training in Portugal and the teacher-training program at the University of Coimbra until 2009.²

3. Teacher Training in Portugal before 2009

In Portugal, initial teacher training for the last stage of elementary education and secondary education (grades 7 to 12) has generally followed two models. Adopting the terminology used by Pauline Musset in an OECD Education Working Paper (No. 48, 2010), I will call them the “consecutive” (or sequential) model and the “concurrent” (or synchronous) model.

The consecutive model, which is now in place for the training of 7-12 grade teachers, requires candidates to obtain first a bachelor’s degree in a given subject or subjects (usually no more than two), and then undertake a further period of study to gain an additional qualification in teaching. The concurrent model involves the simultaneous study of academic and pedagogical subjects throughout the duration of the program as well as some kind of teaching experience.

Although the consecutive model prevailed for most of the 20th century in the initial training of secondary school teachers (cf. Pintassilgo & Oliveira, 2013: 25), from the late 1980s until 2009 a mix of the two models was applied. This meant that students had to take a certain number of courses (usually 4 to 6) related to teaching in the last years of their bachelor’s degree, and then studied for an additional year which involved a practicum in a school as well as an annual seminar on their main subject at university. Their practicum was monitored by both an accredited experienced teacher

² Although the law that introduced changes to teacher training in Portugal dates from 2007, it was only in 2009-2010 that the new master’s programs were put in place. Law 43 established new rules and requirements for access to master’s programs in teaching, which became the only route to teacher certification.

at school and a university supervisor who observed a certain number of the classes taught by trainees.

4. The English Teacher Training Program at the University of Coimbra

4.1. Structure of the Program

Following this mixed model, the last two years of the degrees in Modern Languages and Literatures at the University of Coimbra included 3 or 4 annual (or 6 to 8 semester) courses on general subjects related to education and pedagogy (e.g. History of Education, Educational Psychology, Sociology of Education), as well as 2 or 3 annual (or 4 to 6 semester) courses in Didactics (Abranches, 1986: 186). It should be noted that this model of professionalization in language teaching required students to take double majors (for example, English and Portuguese, or English and German). Thus, after finishing their BA, they were placed in schools in the area covered by their University, and were assigned two classes (for instance, one in English, the other in French or Portuguese or German) and also taught some units in their teacher trainers' classes, which were typically higher level language courses. Their work was supervised by two experienced teachers, who worked closely with about three trainees per school, and by two supervisors from their university, who visited the school about two or three times a year to observe classes (until 2002, visits were more frequent, but budget cuts led to reductions).

In addition, all the trainees had two weekly 2-hour seminars at their school, focusing on specific aspects of teaching each of the languages, and a 3-hour weekly seminar at the university. They could choose from a variety of topics offered by the different subject areas, usually related to literature, culture and linguistics. At the beginning of each year, we established a plan of activities, which included conferences and workshops, in addition to the regular sectorial meetings between school trainers and university supervisors, and between trainees and supervisors for monitoring and assessment.

The model in place at the University of Coimbra between 1987 and 2009 offered a number of advantages, of which perhaps the most important was the year-long practicum. Trainees learned by actually teaching their own groups of pupils, by observing their teacher trainers' classes and those taught by other trainees, and by discussing their performance. Since they also taught a certain number of hours in their teacher trainers' classes, they gained further experience in teaching at different language levels and to different age groups. As Musset (2010: 8) notes,

to include practicum during initial teacher education allows to familiarize aspirant teachers to classrooms, to prevent reality-shocks at the beginning of their teaching career, to link pedagogical theory with practical problems and to construct a sound professional identity. [...] Research shows that soon-to-be-teachers that have had an extensive training in schools perform better as teachers.

Although in theory this model brought benefits to all those involved in the educational system, in practice it had some drawbacks. Schools and trainers, for example, pointed out that classes entrusted to trainees who did not have a sound education in their main subject received poor instruction. Another problem concerned the lack of interconnection between the different language areas (Abranches, 1986: 186), which led, in the words of my colleagues Helena Loureiro and Lina Oliveira, to an “almost schizophrenic process” of negotiation between substantially different, if not contradictory, philosophies of language and education (Loureiro & Oliveira, 2002; cf. Abranches, 1996: 197).³

³ It should also be pointed out that, from the viewpoint of the state, this model was extremely expensive since trainees were paid a full salary and only taught two classes, and school supervisors had a reduced workload. After 2005, trainees no longer had their own classes and stopped receiving salaries. Since then, they teach a given number of lessons in an assigned classroom under the supervision of the classroom teacher. I should add that these teachers no longer receive any compensation for the time spent in training and monitoring trainees, and as a result we have been experiencing great difficulties in finding cooperating teachers and schools.

In order to understand what this “negotiation” entailed for trainees, I will briefly discuss the concepts of language and education underlying the ELT program at the Faculty of Arts and Humanities.

4.2. Language, Education and Didactics

Didactics of English, which was taught in the 4th year of the BA, addressed the kind of questions I posed at the beginning of this text. The colleagues who taught it over the years insisted, against prevailing assumptions of what “Didactics” should be about (i.e., about methods and techniques, about practical rules for teaching a specific subject), that those assumptions ought to be interrogated, and this involved a critique of models of language and education, as well as an exploration of what the subject is (in this case, what “English” is, how it is constructed in the national curriculum, in school manuals, etc.).⁴

The concepts of language and education underlying this program were to a significant extent at odds with the functionalist-communicative perspectives dominant in the field in Portugal and elsewhere. Seen as “radical” in the past, the views put forward by my colleagues in the late 1980s and throughout the 1990s seem finally to be turning into the mainstream of the present, at least in what concerns ELT in Portugal. By giving emphasis to “intercultural education” and “the competences of active citizenship,” the general goals of the national curriculum for English that began to be implemented in 2014-2015 point to a shift away from the previous functionalist-communicative approaches, in favor of the adoption, at least in theory, of a more critical perspective in language teaching.

⁴ To quote from the course description: “This course proposes to examine some of the linguistic, cultural and pedagogical assumptions underlying the existence of a course in ‘Didactics of English’. We will, in short, reflect on what we teach when we teach English, on what we are attempting to do when we teach English, and on the way this practice is related or interconnected with the ‘general education’ of our students” (Guia do Estudante, RFE, FLUC, 2004-2005: 68).

This critical perspective requires that we begin by asking a seemingly simple question: What is “language”? Quoting from several texts written over the years by Martin Kayman, Graça Abranches, Helena Loureiro, Eduarda Carvalho and Lina Oliveira, language is a “reflection and instrument of history and power” (Kayman, 1994: 21); it is not a “neutral” or “transparent” vehicle for conveying “information”; it is “cultural” because “it establishes a dialectical relationship with its context and its use” (Kayman *et al.*, 1991: 362; Abranches, 1996: 195). However, as Martin Kayman affirms regarding the teaching of English in Europe in the early 1990s, “the real histories and present contexts of ‘English in Europe’ are concealed by the theoretical limbo of ‘communication’ in which the functional, international ‘common language’ has been placed, cleansed of the specificities of ‘culture’ and the ‘deviations’ of ‘literature’” (Kayman, 1994: 21).

Thus, one of the main topics discussed in Didactics of English was the history of English as a school subject in Portugal and the UK, as well as the history of the different approaches and methodologies used in teaching it. Another important topic was language itself and its role in education and in teaching – language as “a means of motivation, interaction, discovery, growth, and power” (Abranches, 1996: 194-5). As Carvalho, Loureiro, Oliveira and Amado say (1998: 3), “Education is, ultimately, liberating. The primary concern of education is to make students ‘a little wiser’,” which means developing their ability to make informed choices. In this sense, the educational value of learning a foreign language is that “it can offer students a different experience from that of their mother tongue, and thus contribute to their understanding of our polyglot world as well as to emancipating them from parochialism”.

In practical terms, these goals were achieved not only through the critical reading and discussion of theoretical texts, secondary-school guidelines for English as a foreign language, textbooks, and related materials, but also through collecting and organizing materials that were alternative to those used in textbooks. Students were asked to select these from the different courses they had had in college (a ‘recycling’ that, in itself, had a significant educational value), as well as from newspapers, magazines,

novels, short-stories, films, TV programs, etc. (Carvalho *et al.*, 1998).⁵ In addition to serving as a basis for the final papers, in which students justified their choices in linguistic, cultural and pedagogical terms, this “archive of materials” also proved to be a valuable resource in the year they did their practicum (Abranches, 1996: 193).⁶

The next section presents several examples of materials, some of which were first collected for the course in Didactics of English, and discusses the ways in which they were explored in class.

5. ELT Materials

The following materials, selected from classes taught in 2004-2005, are arranged according to the general topics included in the curriculum guidelines. Although in theory teachers have some degree of freedom in choosing contents and materials for each level of language learning, in practice the adoption of a textbook produced according to the specifications of the curriculum determines much of what is taught and even the way in which it is taught. However, University of Coimbra trainees were (and are still) asked to plan classes using alternative materials, since the textbooks available in the market at that time not only did not include the different varieties of English,⁷ but also tended to reinforce sexual, racial, and class stereotypes (cf. Carvalho *et al.*, 1998). It should be pointed out that the brief descriptions that follow won't focus on the grammar content of these lessons, but rather

⁵ Until 1990-1991, final papers consisted of a critical analysis of school manuals, taking into account questions of racism, sexism, and human rights. After that, this activity was primarily conducted in class and final papers were based on alternative materials collected by students throughout the year.

⁶ After the late 1990s, as a preparation for the practicum, Didactics instructors also took students to schools, to observe classes and to listen to follow-up commentaries on those classes, which were usually quite detailed.

⁷ The national curriculum guidelines in fact only mention the Englishes spoken in the UK and the USA, although the general goals (*Metas Curriculares*) for grades 5 to 9 now include also other English-speaking countries.

on the thematic content, related to social and cultural issues and intercultural awareness.⁸

5.1. Family and Home

In general, the existing textbooks at the time focused on family relationships, household routines, the interests and activities of different family members, and the description of the various spaces of houses. The illustrations usually showed white heterosexual couples with two children, sometimes grandparents, in Dick & Jane-style houses. The examples below show how trainees used more complex approaches to teach this topic.

5.1.1. For a 7th grade class (level A2+)⁹, the teacher-trainee introduced the concept of different types of family (nuclear, single-parent, same-sex parents, families with adopted children, childless families) using photos of actual families. The image of the nuclear family that she chose to present is not what one would have expected at the time in a Portuguese textbook since it shows a multiethnic family. Although Portugal is becoming increasingly diverse, rural areas and small towns like the one where this trainee taught are still quite homogeneous, and so it is important to make students aware of diversity beyond the boundaries of their world.

⁸ The general goals of the national curriculum for grades 5 to 9 in fact stress this aspect: “To provide contact with other languages and cultures [...]; To develop [students’] awareness of their linguistic and cultural identity through comparison with the foreign language and the culture(s) conveyed by it” (Ministério da Educação, *Programa de Inglês – 2.º ciclo*, 1996: 7; *Programa de Inglês – 3.º ciclo*, 1997: 7).

⁹ Although foreign language proficiency levels were previously designated by Roman numerals (and in fact schools still use this system), for the sake of convenience and clarity, the CEFR levels indicated here are those established in 2015 in the *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos*.



Image 1 – Multi-ethnic family

5.1.2. The second example (see worksheet in Annex 1) is from a class on the same general topic, but focusing on gender roles. The trainee chose an excerpt from the movie *Whale Rider*, directed by New Zealander Nicki Caro (2002), whose protagonist is a young Maori girl. Although the main educational aim of this class was to “make students aware of the inequality of gender roles” in Maori culture, and by comparison in their own, they also learned some facts about New Zealand and Maori culture.

5.2. School and Education

This topic was, and in some cases still is, dealt with in a very literal fashion: learners are given a general description of the educational system in English-speaking countries (usually, the U.K.), descriptions of school spaces and routines, and little else. The classes briefly described below gave students a richer view of the issues involved in education.

5.2.1. In a unit of three classes, the trainee addressed the topic from an uncommon perspective: he introduced 7th grade students to the forced internment and schooling of Aboriginal children in Australia from the 1930s to 1970. He showed excerpts from the movie *Rabbit-Proof Fence*, directed by Philip

Noyce (2002), in which the main characters are two Aboriginal girls who were still alive at the time the movie was made. Besides learning about Aboriginal life in the Australian Outback, a reality which is very distant from their own, students also became aware of an historical experience that exemplifies the way in which the school functions as a powerful means of assimilation to the dominant culture.

5.2.2. Another trainee used excerpts from Toni Morrison's novel *The Bluest Eye* to explore the issue of bullying and racial discrimination. This was the starting point for a unit of 3 classes in which students learned about segregated schools in the United States and the efforts of the Civil Rights Movement to change this reality.

5.3. Jobs and Occupations

The typical class based on textbooks involves a list of occupations, usually with images of (female) nurses, (male) doctors, (female) teachers, (male) mechanics, and so on. The texts used at the time for this and other units were generally very artificial and full of stereotypes (cf. Carvalho *et al.*, 1998). Trainees approached this topic in a variety of ways:

5.3.1. Some planned classes on child labor in which they explored authentic images, interviews, letters, and official documents, such as the UN Convention on Human Rights (1989), as well as literary texts. One of the trainees, for instance, used a poem about a boy who works in the fields and an excerpt from Charles Dickens's *David Copperfield*.

5.3.2. Other trainees presented texts, films and images related to women in traditionally male occupations and men in traditionally female occupations to raise students' awareness about changing gender roles and gender discrimination. Examples include the movie *Billy Elliot* (2000), about a boy who fights against the prevailing stereotypes in pursuing his dream of becoming a professional ballet dancer, Tracy Chapman's song "Woman's Work", and Benjamin Zephaniah's poem "Who's Who".

5.4. Health and Well-Being

Images of the human body, of different kinds of food, and lists of vocabulary related to health and food have traditionally been the staples of textbooks on the topic of health and well-being. Finding innovative ways to address such a wide and complex topic can be quite difficult but the examples described below suggest ways of taking up the challenge.

5.4.1. In an 8th grade class (level B1), one trainee used the documentary *Super Size Me*, by Morgan Spurlock (2004), to explore the subtopic “Eating Disorders”, relating it to the influence of American fast food culture on children and teenagers in Portugal and elsewhere.

5.4.2. Using excerpts from the same documentary, another trainee focused on the issue of “hunger in the world” in three classes taught to 9th grade students. After an introductory class, he concentrated on the effects of fast food in the US and the world, using six excerpts from the movie. The worksheet in Annex 2 shows how the first two scenes of the documentary were explored.

6. Conclusion

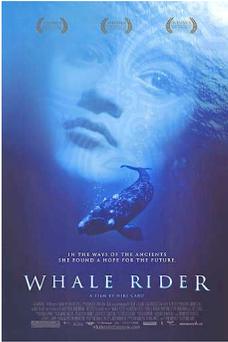
The examples presented above show a concern with addressing issues that are relevant not only in global terms, including racial and gender discrimination, world hunger, and child labor, but also in local terms, such as the impact of fast food on the health of young people in Portugal. Furthermore, teacher trainees took care to select materials to which students in a particular age group could relate, and which would thus motivate them to learn so that they could begin to ask questions about the wider world, themselves, and their lifeworld.

Finding points of contact with the students’ own context and situation, and at the same time making them see the world beyond through others’ eyes leads to the defamiliarization of the familiar, the denaturalization of what seems “natural,” taken for granted, and thus unquestioned. This, I would say, is the “use” of learning a foreign language: to make us “foreign” to ourselves, and thus coming to understand the “foreignness” of others, just like Tarzan,

who comes to see the world both as an African ape *and* as an English lord. In the words of Kayman (1997: 21), “It is this perspective to see the other, and [oneself], as ‘foreign’ – with all the anxiety, dissatisfaction, enthusiasm and passion that this implies – that I suggest is the proper basis for our discipline”.

References

- ABRANCHES, G. (1996). ‘Teacher, women can be nouns, too!’ A igualdade de oportunidades na formação inicial de docentes de Inglês. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45 (May), 185-99.
- BURROUGHS, E. R. (1982). *Tarzan of the Apes*. New York: Ballantine Books.
- CARVALHO, E., Loureiro, H., Oliveira, L. & Amado, T. (1998). ‘Branços, machos e mortos’ – ou quem mora no manual de Inglês. Paper presented at the *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*, Universidade do Minho, Braga (mimeo).
- KAYMAN, M. (1994). ‘ESSE’ or ‘TELOS’: English Studies in Europe. *The European English Messenger*, 3 (Spring), 35-54.
- KAYMAN, M. (1997). ‘We can do this the easy way, or the hard way’: Teaching English as a Foreign Culture. In M. Grossman (Ed.), *Approaches to Teaching English in an Intercultural Context* (pp. 9-22). Debrecen: University of Ljubljana.
- KAYMAN, M., Abranches, G. & Loureiro, H. (1991). A psico-velocipedia ou a teoria de andar de bicicleta. *Didáctica: Projecto de Formação e Investigação. Actas do 2.º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 357-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LOUREIRO, H. & Oliveira, L. (2002). ‘This is not a problem in Oleiros’: Uma leitura do programa de 10.º ano de Inglês, Nível de Continuação. Paper presented at the 16th Conference of APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), Porto, 24 April (mimeo).
- MUSSET, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers*, no. 48. Retrieved on 31.08.2016 from <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpnh7s47h-en>.
- PINTASSILGO, J. & Oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de Professores em Portugal: Reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8 (15), 24-40.



Whale Rider is a fascinating movie about Maori culture. It is about, Paikea, a young Maori girl. After the death of her mother and twin brother, Paikea's father leaves home. Her grandparents look after her in a small village by the sea in New Zealand.

Her grandfather, Koro, is the chief of their people, and he is obsessed with finding their new leader. He knows that his eldest son will not take on the responsibility. He cannot believe that his granddaughter, Paikea, can be the leader he is looking for. He thinks that she is useless to him. Instead he puts his energy into training the boys of the village to succeed him.

Pay attention to the scenes from *Whale Rider* and do the exercises:

1st scene: _____.

1) Choose the correct statements:

- a) Koro tells Paikea that she can sit on the first bench.
- b) Paikea must sit behind the boys.
- c) Paikea obeys her grandfather and sits at the back.
- d) Her grandfather shouts at her and she leaves the ceremony.
- e) The school is only for boys.
- f) Paikea is allowed to participate in the school activities.
- g) A "Taiaha" is an instrument of war.
- h) A "Taiaha" is a sacred song.



2nd scene: Paikea _____ her friend Hemi.

2) Complete the sentences with the following words:

Paikea

girl

angry

men

school

useless

learns

- a) Paikea _____ how to manage a "Taiaha".
- b) Who wins the fight? _____.
- c) The sacred temple of this _____ was broken by her.
- d) Koro is very _____ with her.
- e) To Koro, Paikea is _____ because she is a _____.
- f) Future Maori chiefs must be _____.



3rd scene

Circle the correct title:

The final test
Koro's happiness



3) Are the following statements true or false?

a) Courage is one of the Maori Chief's qualities.		
b) The final test is to bring a whale tooth from the sea.		
c) A boy was successful.		
d) Paikea's uncle is worried about her.		

4th scene: Paikea is _____.

4) Answer the following questions:

a) Who found the whale tooth?

b) Who is the new Maori Chief?

c) Is Paikea's grandfather happy?





A- Read the summary of this movie carefully:

About the movie: (*Super size me*, directed by Morgan Spurlock, 2004, Roadside Attractions, Samuel Goldwyn films, The Con)

Why are Americans so fat? Two words: (a) _____ . Documentary filmmaker Morgan Spurlock makes himself a test subject of this documentary about the commercial food industry. During the journey, Spurlock also put his own body on the line, living on nothing but (b) _____ for an entire month with three simple rules:

- 1) No options: he could only eat what was available over the counter (water included!)
- 2) No super sizing unless offered
- 3) No excuses: he had to eat every item on the menu at least once.

Spurlock is out to prove the physical and mental effects of consuming fast food. While doing this, Spurlock also provides a look at the food culture in (c) _____ through its schools, corporations, and politics as seen through the eyes of regular people and health advocates. *Super Size Me* is a movie that sheds a new light on what has become one of our nation's biggest health problems: (d) _____ .

B- Pay attention to the scenes and do the exercises:

1st scene:

Title: _____

1) What are the kids singing at the beginning of this scene? _____

2) Fill in the sentences with the correct words?

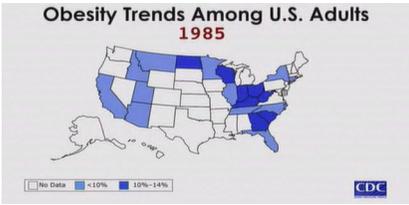
a) Obesity is the second major cause of preventable deaths in the USA, just after _____ .

b) There are more than _____ deaths per year, associated to illnesses related to obesity.

3) What does Ray Kroc mean with this quote?

"Look after the customer and
the business will take care of itself"

- Ray Kroc
McDonald's Founder



4) Look at both maps! What conclusions do you reach by looking at the obesity trends in the last 20 years in the USA? _____

2nd scene:

Title: _____

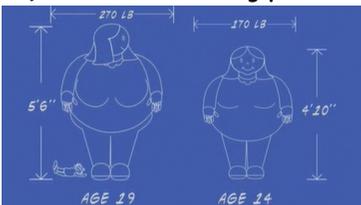
1) Are these statements true or false?

- a) In 2002, people were happy about being overweight. _____
- b) People blamed fast food companies for their obesity and illnesses. _____
- c) Nobody knows that fast food isn't good for us. _____
- d) Each day, 1 in every 4 American visits a fast food restaurant. _____

2) How many restaurants does Mc Donald's operate in the world? _____

3) How many meals do they serve every day? _____

4) Look at the following picture:



a) Do you know the American way to tell weight and length? Look at the following dictionary entries:

lb - pounds; a measurement of weight equal to about 454 grams.
foot - a measurement of length; 30,48 centimetres
inch - a measure of length; 2,54 centimetres

b) Find the girls' weight and length in the European metric system.

19-year-old girl: _____

14-year-old girl: _____

(Página deixada propositadamente em branco)

MARIA JOSÉ CANELO

orcid.org/0000-0001-9441-6055

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CES

**TELLING STORIES FROM PICTURES:
VISUAL CLOSE-READING TOOLS FOR
A CRITICAL VISUAL LITERACY**

**CONTANDO HISTÓRIAS ATRAVÉS DE IMAGENS:
FERRAMENTAS DE ‘CLOSE-READING’ VISUAL
PARA UMA LITERACIA VISUAL CRÍTICA**

ABSTRACT: This study is based on a theoretical framework that combines critical approaches to culture, representation and interculturality, aiming at revisiting the pedagogical potential of images in teaching culture. It reflects on in-class experiments that tested methodologies for reading images authored by Anglophone artists to analyse the ways they represent the social category ‘race’ and the contexts that framed these representations. It also introduces methodologies that will enable the students to apply a visual close-reading to the images. It is argued that by exploring pictures carefully, students will develop their critical visual literacy and expand the practice into the real world.

Keywords: EFL, culture, photography, critical visual literacy, visual close-reading

RESUMO: Este estudo baseia-se numa moldura teórica que combina abordagens críticas dos conceitos de cultura, representação e interculturalidade, tendo como objetivo visitar o potencial pedagógico das imagens no ensino de cultura. Aqui se reflete sobre experiências em sala de aulas que testaram metodologias de leitura de imagens da autoria de artistas anglófonos, de molde a analisar como representam a categoria social ‘raça’ e os contextos que assistiram a essas representações. Este trabalho apresenta metodologias que permitem ao/às estudantes aplicar uma ‘close-reading’ visual à imagem. O argumento de fundo é que uma exploração atenta das imagens conduzirá ao desenvolvimento de uma literacia visual crítica que deve alargar-se ao mundo real.

Palavras-chave: Inglês, línguas estrangeira, cultura, fotografia, literacia visual crítica, ‘close-reading’ visual

1. Introduction

Starting with the saying, “Every picture tells a story”, this reflection will focus on productive ways to find these stories in the specific context of the EFL classroom. This paper will firstly put forth a brief analysis of resources of this type in EFL manuals used in Portuguese schools and then proceed to examine a few examples to explore images productively and creatively, bringing to the foreground issues of context which are fundamental to provide students with the cultural component of language. The ultimate goal is to discuss some tools for *visual close-reading* that will help students realize the narrative potential of the image and, accordingly, develop a critical visual literacy. For the fact that we live in a hypervisual society does not entail that we all are able to critically read the diverse visual stimuli that surround us.

Having taught culture for several years now, I usually teach from a content-driven perspective. This paper reflects the challenges not only to that experience in the seminars in the Masters’ program in Teaching English but also to pedagogy and didactics, examining strategies and tools to determine how to teach materials related to culture.

The focus on the image as one such tool is not meant to limit it to an instrument in teaching a language despite the common reductive use assigned to the image in most EFL manuals in Portuguese schools. A review of some of these materials reveals that illustration, if not mere decoration, is the most common usage ascribed to images, even when they are enticing and complex and can be further explored. But images usually appear paired with texts, instructions, or grammar exercises, to reinforce the ideas established there. Images in these contexts have no value in themselves; they are accessory. In addition, textbooks tend to overuse visual effects, such as colors, shades, the organization of information on the page, the juxtaposition of text and images, and sequences of images, which may have the negative result of distracting the student and eventually also level the information, making the student less receptive to the particularities of the image itself. The fact that most images are everyday, realistic or informative photographs in turn creates a habit of familiarity that calls for recognition only, instead of creating

curiosity or surprise that would in turn demand a more careful and attentive reading, looking for connections or differences, or favor a creative response.

As a consequence, students are barraged with images but they are not invited to look closely at or read them – EFL manuals just reproduce or take further a tendency that has become the ‘style’ of the visual society we live in, the banalization of the image.¹ Images, like their creators, tend to be greatly undervalued for their aesthetic and social contributions to society. Photographs, for instance, are very often involved in the construction of a community’s cultural memory, which is why they can be such rich sources for the study of a particular historical context and the people’s involvement. To offer an alternative, my choice for images privileges their intercultural potential, their authenticity, their appropriateness to the linguistic level in question and, finally, their familiarity – I deliberately avoid images the students are bound to know already, choosing instead to foster their curiosity and surprise.

Society is saturated with images, often to the point where we indifferently pass them by. Nevertheless, images are powerful; some critics have argued they can create *a sense of reality* – a simulation, as philosopher Jean Baudrillard called it.² In a word, hardly ever are images transparent, even when they are realistic and direct; neither are they devoid of prejudices or interests, so we should be *aware* of them. Of course, there is no single correct reading. Images will be read according to the viewers’ life experiences, interests, aspirations and also their particular cultural and social contexts.

Because I trust images are there to be read and not just looked at passively, some of the methodologies I use to explore pictures are the same as those used to explore texts. For, in fact, I am not of the mind that images are more effective in teaching than texts; I respect their differences. Actually, I would

¹ The manuals taken as evidence were *Your Turn*. Robert Quinn. Oxford UP, 2015 (9th grade); *Hotspot*. Virginia Evans et al. Leirilivro, 2015 (9th grade) and *iTeen*. Maria Emília Gonçalves et al. Areal Editores, 2013 (10th grade), the latter of which does explore a couple of cartoons but in other instances presents them simply in the section ‘Have fun’, as a full stop to a particular section, with no instructions whatsoever. There is however one exception, a manual in which different types of images – graffiti, paintings, photographs offering alternative types of representation as well – are the center of the exercises and motivate the learning activities: *Bridges*. Celeste Simões et al. Leya, 2013 (10th grade).

² See Baudrillard (1988).

bring both media together by approaching the image as a visual text. What I am ultimately looking for is a *visual close-reading* that will enable the students to develop analytical critical skills, while they also gain a deeper understanding of both the home and the foreign cultures.

2. Theoretical framework

In order to work the image more productively in the EFL classroom and develop critical visual literacy skills, within the teaching of culture in particular, I apply a theoretical framework that combines critical approaches to culture, representation and interculturality. Culture is, as British critic Raymond Williams has cautioned us, one of the most diffuse words in the English language (Williams, 1986: 87). The danger of generalizations is not binding, though; one can instead roam through the diverse definitions and reach the one that makes sense for any student of culture, as a twin-concept to language. Indeed, we take as a starting point that language and culture form a whole that can not be separated. We become aware of culture in an ordinary fashion, as we stumble upon a word, for instance, and find its meaning strange. As anthropologist Michael Agar remarks, “[c]ulture starts when you realize that you’ve got a problem with language, and the problem has to do with who you are. Culture happens in language, but the consciousness it inspires goes well beyond it” (Agar, 1995: 21).

It is this inseparableness of language and culture that Agar wants to reinforce in his concept of *languaculture*, for, as he also argues, “[l]anguage, in all its varieties, in all the ways it appears in everyday life, builds a world of meanings. When you run into different meanings, when you become aware of your own and work to build a bridge to the others, ‘culture’ is what you’re up to. Language fills the spaces between us with sound; culture forges the human connection through them. Culture is in language, and language is loaded with culture” (Agar, 1995: 28). If we then see culture as the symbolic dimension of language in its aggregation of common meanings, we might add that words are the practical and individual concretization of culture, where the individual expresses his/her subjectivity.

Returning to Raymond Williams's theory, his take on culture as a way of life is particularly interesting in this regard, firstly, because he refocuses on the ordinariness of culture *vis-à-vis* classical definitions such as that of the 'Belles Lettres', coined by Matthew Arnold (1869), qualifying culture as 'the best that has been thought or known in the world'. This allows Williams also to argue that culture is both a product and a process, made up of representations, practices and experiences that reproduce and renew meanings and values at both an institutional and an individual level, hence calling for a negotiation towards common meanings, where culture is 'a way of life' (Williams, 1989: 4). Thus, the subjective charge of culture is accepted, beyond the simple and static set of guidelines according to which people live or the set of particular referential objects that people somehow revere or in which they search for meaning. For Williams, context and process are the two core elements of culture (Williams, 1986: 87). Although they explain how culture develops, culture then also becomes the people's own 'property', as it were, stressing the creativity that goes into its making and the inevitable personal meanings it also acquires (Williams, 1989: 4). It is in this sense that he calls it 'ordinary': "culture is ordinary in every society, in every society and in every mind" (Ibid.), stressing culture as a living, developing process that gets hold of people's attitudes, values and behaviors because it is ultimately the symbolic dimension of their lives, a web of representations that further has the power to accrue *value*, through meanings, to the world surrounding us.

Because meaning is unstable, as it relies on context, and because meaning carries value, culture becomes the terrain where struggles over meaning take place, and a struggle over meanings always entails a struggle over power. Hence, when studying culture, one should neither neglect the relations established between the cultural subjects and the objects nor the power those relations bring to each of those involved. That is, who represents who or what, and who/what is represented, and to what purpose? – these are crucial questions to bear in mind. By transposing this idea into the classroom, we can extrapolate that visual representations, in this case, are the arena where meanings build up identities, so that we can observe and critically examine how identities are created, contested and recreated, which ultimately attests to their artificiality.

For words and images are the main systems through which meaning circulates and in this point I find cultural theorist Stuart Hall's concept of representation particularly useful. It stresses that, while it is in the connection between word and its corresponding concept that meaning lies, what matters most for students of culture is the process by means of which that connection is elaborated – and that process is representation (Hall, 2010: 19). He defines it as “the production of the meaning of the concepts in our minds through language. It is the link between concepts and language which enables us to refer to either the ‘real’ world of objects, people or events, or indeed to imaginary worlds of fictional objects” (17). It follows that meaning is an artefact, rather than inherent in things or in the world; as Hall defends, “[i]t is the result of a signifying practice – a practice that [. . .] *makes things mean*” (24). For instance, in *Ways of Seeing* (1972), art critic John Berger has demonstrated how our forms of seeing the world are profoundly cultural, in evincing how a particular tradition in painting – the nude – associated ideas of passivity and submission to the notion of the ‘feminine’ by representing the female body according to particular conventions. Berger also shows how those cultural associations still resonate in today's notions of gender.

As Hall (1973) has also remarked when analysing ideology in television, meanings are firstly *encoded* in representations but they only work when they are *decoded* by the viewers. Images, too, have their own discourse, a system of codes involving a particular grammar and syntax according to which meaning is both encoded and decoded (Clarke, 1997: 27). In regard to the process of decoding when reading an image, critic Roland Barthes's notions of ‘denotative’ and ‘connotative’ readings can be usefully added to the analytical frame proposed thus far. The denotative reading is a first approach attending to the overall picture, whereas the connotative reading scrutinizes the image, searching for details. Barthes distinguishes these types of looking as ‘*studium*’ and ‘*punctum*’ (Barthes, 2010 [1981]: 26-27). This reading deconstructs the image and its ultimate goal is a critical commentary based on attention to detail, that may depend on contextual data as well. It is thus in the details that the places of culture are reached.

This leads to the different levels implied in the analysis of an image: on the one hand, who produced it, in what context (or ideology) and by what

means; then, on the other hand, the audience, who looks at and interprets the image (Levine, 2004: 10). The image in its wholeness is as much produced by its readers or interpreters as by its author. In the case of the classroom, the role of the teacher as mediator is also crucial because the ways s/he will include the image in the classroom, following a particular topic and providing coordinates of context and reading guidelines, will have an impact on the way it is decoded.

The general approach to the image, Barthes's *studium*, implies reading questions that locate the viewer, such as, 'Who/what do we see?', 'What objects stand out?' and 'What colors dominate?', or 'Are there figures in the picture and what are they doing?' In turn, *punctum* orients the viewer towards deeper aspects that the picture does not necessarily show directly and about which external knowledge may be required, such as historical or social facts or biographical data on the artist. In this case, the questions to ask would be, for example, 'Why are the figures acting like that to one another?' or 'Do the colors or the use of light have any effect on the picture?' to explore particular details. As a third step in the process, specific questions regarding culture could be asked, such as associations that come to mind in regard of the action/situation/figure represented, depending on the image in question.

Yet another aspect to bear in mind when analyzing an image in the cultural context in the EFL classroom is that the concept of culture must be pluralized to acknowledge both its plasticity and dynamic character, first, because we will be dealing with more than one single culture and, second, because although it is true that cultures compete and conflict, they also coexist and dialogue. In any case, we must be reminded that cultures interact. Thirdly, we should also do away with the idea that any one culture is 'single' in the sense of homogeneous. Accordingly, another concept is required, *interculturality*. The idea was first introduced in the context of the integration of immigrant groups in Western societies and was therefore connected from the start to a general concern with difference (Byram *et al.*, 1994: 181). Theorist of foreign-language education and intercultural education, Michael Byram transposed these concerns to the field of foreign language teaching-and-learning.

According to Byram (1989), an intercultural practice in the classroom relies heavily on the creation of empathy. He argues that a critical reading

of cultures aims at much more than just to perceive difference as otherness in the sense of strange, exotic, curious, odd, or disturbing. It is rather a matter of accepting the other as different (1989: 89), so interculturality is a position in between cultures that carries the corresponding awareness that divisiveness is not just inevitable but necessary for dialogue. Acceptance of a different culture does not therefore entail identification or the will to be the same; the intercultural competence demands a critical distance, a decentring both from the foreign culture and the mother culture (1989: 92). This process will denaturalize fixed, distorting representations, such as stereotypes or other forms of generalization or simplification. At this stage, it is not so important that the teacher tries to look for the common points between cultures; it is far more challenging to look for the differences. Indeed, Byram *et al.* (1994) also asserts that students must be exposed to the contradictions and conflicts inherent in cultures in order to create the critical understanding that is the basis of interculturality (1994: 179). Only then will they arrive at a complex notion of their own cultures as well. Of course, interculturality could not but rely on a comparative perspective (Byram *et al.*, 2002: 12) which, unlike ignorance or the unjustified perception of difference that often stimulate prejudice, is bound to bring cultures closer instead of distancing them.

But, above all, teachers must recall that they are dealing with representations; not with facts, but with meanings, and so will the students, in their own readings, produce their own meanings. To return to Stuart Hall, things do not mean in or by themselves; it is the responsibility of the 'reader' to accrue meaning to them, in this case, by deconstructing the image. Our ultimate task in the classroom is therefore to lead the students to develop relationships between the meaningful aspects of the images, as representations of reality to thereby begin to grasp the power of perception and develop both creative and critical responses. For the image is static – it does not in fact 'tell' a story; but its visual power has the capacity to challenge the viewers, to raise their curiosity and imagination, and also to raise their consciousness – so the viewers and readers will actually *tell* the story. This is the critical intercultural approach that will eventually lead to what Byram calls an education for international citizenship (Byram, 1994: 181).

I would finally integrate in this perspective scholar Antonia Darder's critical thoughts on education. Darder (1991) proposes an education towards freedom that develops a particular awareness to issues of culture in teaching students critical perspectives and modes of inquiry by means of which they reassess the role of society in shaping their goals, aspirations and dreams. Ultimately, students will be able to challenge and change the conditions in which they live and the models/identities in which they are made to fit (Darder, 1991: xvi) – and they will accomplish that, I would add, by realizing the power entailed in the images surrounding them and by being willing to engage critically with the meanings they offer.

3. Looking for places of culture: analysing images

As for application in the classroom, the selection of the most authentic materials possible is as important as the conception of original tools to explore them, keeping in mind the type of image to be used, be it photography, illustration, painting, or a cartoon and its source. Considerations include whether it is a private or a public photography, for instance, whether it is historical or contemporary and whether the style or the topic represented is formal or informal. Being aware of the promises and the limitations of each type, the selection should tend towards the image that best serves the interest of the target class. In pedagogical terms, my concern is to put into practice Byram's ideas about interculturality, namely to touch upon issues of difference that will lead the students to reflect back upon their own cultural experiences as well.

Take, for example, a photo by a contemporary Swiss-born photographer who later became a U.S. citizen, Robert Frank, extracted from a much celebrated collection of photos taken on a road trip in the 1950s, entitled *The Americans* (1958). The collection however was far from acclaimed at first, published originally in Europe and only one year later in the United States. Beat poet and writer Jack Kerouac's introduction (in Frank, 2008 [1858]) may explain the resistance to what was perceived as a pessimistic

view of 'America', when he asserted that Frank's photographs "sucked a sad poem out of America" (n.p.).³

The United States at the time was already the prototype of the consumer society. The post-war era had seen an explosion in consumption and the so-called "American way of life" was desired in many other parts of the world. The "American Way" thus became a formula, encompassing the ideals of democracy, freedom of choice and 'the good life'. It may have taken an outsider, someone with a substantial distance from this environment, to look at U.S. society from a more critical angle. But many Americans disliked what they perceived to be a lack of 'empathy' in many of Frank's photographs, which tended to focus on common people engaged in uninteresting everyday routines rather than heroes or glamorous personae. However, decades later Frank's photographs were ascribed a high documentary value that offers a counterbalance to the myths associated with 'America' and its culture, and it is precisely that value which I propose to explore. As I intend to show, in the apparently uninteresting everyday gestures of these figures there is in effect a great deal of interest and meaning.

According to the current programs for English in the Portuguese schools, I believe the materials I will shortly introduce and explore would fit both the 10th grade, under the topic "Youth in the global era – Youth today: val-

³ EFL teachers will find a wealth of authentic visual materials on the Web, sometimes with suggestions for teaching, in institutional websites, some of which include: <<http://besthistorysites.net/american-history/>>; The Library of Congress has a generous archive on photography at <<https://www.loc.gov/photos/collections/>>, as well as a site for teachers that includes forms to support text analysis: <<http://www.loc.gov/teachers/usingprimarysources/guides.html>>. See also <http://historymatters.gmu.edu/>, the Library of Congress webpage, especially the sections 'Picturing Modern America 1880-1920' and the "American Memory" Archive; the site of the literary and critical magazine *The New Yorker* offers plenty of critical cartoons, recommended for more advanced levels though, at <<http://www.newyorker.com/archive>>. Also the newspaper *The New York Times* shows a section, "What's going on in this picture?" at <http://learning.blogs.nytimes.com/category/lesson-plans/whats-going-on-in-this-picture/?_r=0>, where students can explore recent images published in the newspaper but without a title, caption or headline so that they must rely only on the information in the image. Also useful at *The New York Times* is the 'Learning Network Section' at <http://learning.blogs.nytimes.com/2015/02/27/10-intriguing-photographs-to-teach-close-reading-and-visual-thinking-skills/?_r=0>. As for British Culture, consult the National Archives webpage for primary source material in the section 'Docs Teach', while links to the 'National History' section provide lesson plans and the 'Documents Analysis' page offers suggestions on how to teach with documents. Finally, teachers can find a handful of good pictures available for Public Domain, via Creative Commons, Flickr, Picasa, or Shutterfly, among others.

ues, attitudes, forms of behavior, dreams and ambitions”, or the 11th, within the rubric “A World of Many Cultures – the multicultural society, equality of opportunities, equality of rights, socioeconomic inclusion and discrimination”. While the topic of multiculturalism is not a novelty in Portuguese EFL manuals, the take promoted is usually one of celebration and unproblematic engagement with difference. So, while the visibility of the abstract topic is evident, its complexity tends to remain invisible, which explains why issues such as race are absent and proves education scientist Stephen R. Stoer’s hints at the hidden curriculum actually in place as indicative of an actual disconnection between school and society.⁴ Stoer asserts that in Portuguese schools there is “the appeal to a *benign cultural pluralism* inside the school which is revealed to be i) naïve with respect to the unequal social status of different cultural groups, and ii) unarmed in regard to a State which, despite its good intentions, continues to promote an educational policy that justifies a political citizenship by means of denying cultural particularities and specificities” (Stoer, 2001: 258).⁵

I would therefore also link the program topic specifically to the question of race, an aspect that is central to the study of U.S. culture, as well as to the whole western world, since the history of slavery rests at the core of the western empires. Having said this, I am also aware that race is a controversial subject and that, at this stage, students have already dealt, at least at school, with the heinous history of slavery. My stress will be very clearly on race as a social construct that structures the relations between people and their own place in society, rather than as a determinant of individual identity. Because interculturality, as previously defined, promotes empathy by inviting the students to put themselves in someone else’s shoes, I believe the approach to race in the classroom may be used as a tool against racism. The images I chose to analyse illustrate these aspects, and also that the ultimate goal in this teaching project will be to foster a discussion on racism, rather than race.

⁴ Despite the fact that Stephen Stoer’s study dates from the late 1990s, the approach to multiculturalism in current manuals has not changed significantly.

⁵ Italics as in the original. Translation by the author.



Image 1: Frank, R. (Photographer) (1955). *Trolley – New Orleans 1955* [photograph].

© Robert Frank from *The Americans*.

In “Trolley – New Orleans” (1955-1956) (image 1), a photograph of a public nature, the denotative analysis should take into account internal sources of information. A description of the picture can be created based on general or closed questions, such as ‘What do we see in this photo?’ ‘Where does it take place?’, ‘Are there figures? What are they doing?’, ‘Who are they?’ and ‘When was the photo made?’ And because the picture could be cropped into individual trolley windows, taking each window as a portrait frame, students could make the individual descriptions based on the expressive features of each figure. Moving into the detailed level, this would rely on connotative details, like ‘What does s/he look like?’ and ‘What can we learn about this figure’s life or occupation?’, until reaching the crucial detail – the question of the place each figure occupies in the bus; whites in the front seats, African-Americans in the back rows – a division. Questions like ‘Is this important?’ and ‘Why this division?’ would be needed to consolidate the transition into the process Barthes (2010 [1981]) calls *punctum* because these questions delve into the particular cultural experience of these figures, whose everyday life is conditioned by the rules imposed by the racial regime of segregation. For instance, these people are reminded of the color of their skin any time they have to choose the door

to enter a restaurant, the day to visit the swimming-pool or their seat when taking public transport, be it a trolley, a bus or the train.

We have thus arrived at the place of culture in the picture, the racial division that reflects the way people were led to avoid interacting with one another in public places because of the racial identity they were assigned. This would then lead the discussion towards interpretation in the sense of a more connotative analysis: how the idea of race determined place in society and the relation to others and at the same time justified the system of segregation, a form of institutional racism, in the U.S. South. The teacher would then provide external sources of information regarding context, namely the history of segregation and the challenges to it made by the Civil Rights Movement at the time Frank took this photo, shortly before legislation regarding segregation in public transportation began to change due directly to pressures from the Civil Rights Movement.

The external sources of information could certainly be inferred by the students themselves from the title of the photo, which provides its original context. Exploring the location would then require further information about the Civil War and its causes, outcome and follow-up, the period of Reconstruction – and its failure to implement resulting in the institution of segregation as the cultural legacy of slavery. I would complete this with what critic Terry Barrett calls the ‘photograph’s casual environment’ (2006: 44), which includes the information provided above about Frank’s travels in the U.S. and his intention to portray the U.S. post-war society in less idealized ways than those that resonated in Europe, where a fascination with U.S. culture was inevitable given the U.S.’s role in the reconstruction of the continent after World War II. For Frank the foreigner, informed by the myth of the American way of life that was projected in Europe, the questions would certainly be ‘Where is freedom?’, ‘Where is democracy?’ and ‘Where is happiness in these people’s faces?’ In view of these contradictions, Frank’s photograph brings in issues of citizenship and can therefore be considered an ethically evaluative photograph in the sense espoused by Barrett (2006). It might be going too far to call Frank an activist who was intent on denouncing the system of segregation but the fact is that, in this picture, he clearly portrays this reality.

Whereas this photo exposes the historical context of segregation in the U.S. South generally by means of anonymous passengers on a segregated trolley, the photo I would propose to complement the analysis individualizes segregation with a specific life story. Ruby Bridges was the first African American child to break with school segregation, coincidentally also in New Orleans, in 1960 (image 2). Bridges was allowed to attend the William Franz Elementary School, where, despite the word of the law, her presence was endangered by reactions by parents, teachers, staff and the other pupils. Boycotts of all sorts ranged from parents who would not allow their children to go to school to teachers who refused to teach Ruby's class, and staff who threatened to poison her food in the canteen. The boycott was eventually lifted but Ruby's family was itself the target of a number of threats and the city authorities were forced to secure the girl's safety by assigning her a police escort to ensure that the law was respected. This is what this public image, a newspaper photo, represents: six-year old Ruby's strange routine walking to school.



Image 2: Photographer unknown; Public domain photograph

For the photo analysis, the same steps previously mentioned could be followed, with general informative questions and then detailed connotative questions exploring the place of culture, in particular the absurd contrast between the child's innocence and frailty and the power of authority embodied in the four strong police agents who escort her, perversely misleading the distracted observer. It seems that Ruby herself posed a danger to society or had the power to do something horrible that required vigilance. Ruby's smile is also distracting and poses another connotative question, "Isn't she feeling oppressed by this show of force?" The rather candid response will likely be that she is simply enjoying and anticipating what will be her first day at school, a milestone in her life, as she is completely unaware of the social conflicts that her simple activity would set off within the community. This is complementary information the teacher would find through previous research into Ruby Bridges's biography.

But this photo would only introduce the subject – Who might the girl in the image be? Where is she? What is she doing? Who are the men surrounding her? Who is the man behind the glass door? As an alternative to a second photo to diversify the kinds of materials while sticking to visual cultural documents, the visual analysis of Norman Rockwell's painting "The Problem We All Live with" (image 4) could be used. The painting was actually inspired in the newspaper photo shown above, a relation that certainly also deserves mention – and if you choose to crop the original photo of Bridges's first walk to school (image 3), the relationship will be even more evident.

Originally published as an illustration in the magazine *Look*, in 1964. Rockwell's painting represents Ruby Bridges escorted in her famous first walk to school. To better understand Rockwell (1894-1978), who is generally undervalued as a populist artist, it should be mentioned that he was first more famous as an illustrator than as a painter, an appreciation based on his decade long contributions of sentimental and humoristic illustrations for the cover of the magazine *The Saturday Evening Post*. He is usually considered too sweet, the representative of an idealized 'America' – that of the myths Robert Frank deconstructed in his photographic tour of the U.S. Yet, there is a less acknowledged facet to Rockwell that our students may well discover and of which this painting is representative. Rockwell did not remain indifferent to the social

turmoil around him and, from the 1960s on, the civil rights motifs that appear in Frank's photo we have just commented on, take an obvious urgency in some of Rockwell's paintings and illustrations as well.⁶



Image 3: Photographer unknown. Public domain photograph.

“The Problem We All Live with” adds a number of aesthetic elements to the casual photograph analysed in image 2. Ruby’s white dress in particular appends meaning to the original image, contrasting with the color of her skin and possibly hinting at innocence. Her posture suggests determination and confidence, against all the odds – and the odds are there and distract our attention from Ruby’s calm walk. The *studium* of the image reveals the cultural detail, the red stains on the wall left by tomatoes violently thrown against it and the word “nigger” graffitied on the same background wall; these signs of violence make hate visible despite the absence of violence *per se*. And

⁶ In other paintings, Rockwell’s awareness of the violence around the Civil Rights Movement is even more at odds with the association of his artistic style with mild-manneredness and humour; see, for instance, the painting “Southern Justice,” from 1965.

this is obviously the hate the guards are protecting Ruby from, in this much more violent representation whose details enrich the cultural analysis of the image. The disproportion in volume between the guards and the little girl is also highlighted while the idea of security is reinforced by the composition of the picture: the figures of the guards form a protective frame surrounding small frail Ruby on all sides.

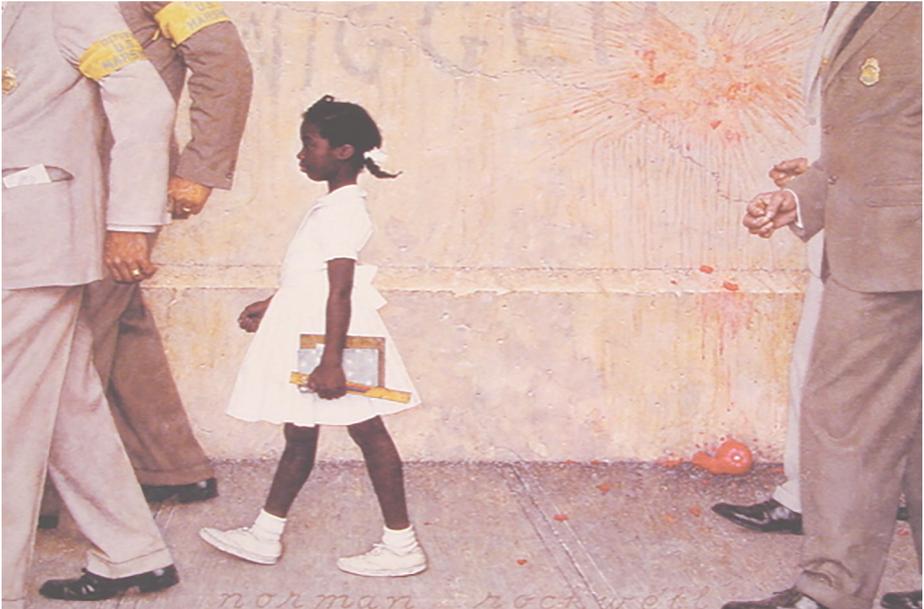


Image 4: Rockwell, N. (1964). *The Problem We All Live With*.
The Norman Rockwell Museum, Stockbridge, Massachusetts.

To consolidate the analysis, I would suggest a final activity that combines the contextual strength of Frank’s photograph with the power of the individual story/testimony in the case of the second photograph or Rockwell’s painting. This would take the form of a writing assignment aimed at exploring the narrative potential of the image in tandem with both the creative and imaginative potential of the students and the practice of interculturality in the classroom. Going back to Frank’s photo of the New Orleans trolley and cutting it up window by window of the trolley, students can “tell the story” suggested

by each individual window frame, imagining either a life story or 'a day in the life' of one of those figures who rode the segregated trolley. This would allow them to effectively putting themselves in the shoes of others as reinforced by Michael Byram (1989: 88). Time allowing, it could be an in-class writing exercise or a homework assignment to be later assessed by the teacher. These diverse stories might then be shared with the class and even debated and discussed. Above all, I believe the exercise of taking the other's position would help the students to develop not only their negotiation skills but also greater competence in understanding the complexity of other people's experiences.

To round-off the class, a couple of recent photographs of the Black Lives Matter Movement (image 5) could establish the ongoing relevance of the issue of race in the United States, some sixty years after Frank and Rockwell created the representations analyzed previously in this class. The photo I picked, in black and white, suggests that connection: the enduring presence of racial conflict in the U.S. society embodied in new movements, which actually in many ways just retrieve the issues already on the agenda of the Civil Rights Movement, such as racial profiling and police brutality.



Image 5: Photo by Johnny Silvercloud, "Demilitarize the Police, Black Lives Matter"

The debate should, of course, be enlarged to encompass the question of racism in Portugal and to what extent the legacy of slavery has left similar or different marks, or similar or different cultural understandings of history, in relation to those already discussed. To add to the visual dimension underlying the exercise as a whole, the class topic could be further extended through a brief research project in which students would be required to collect media photographs that represent cases of racism in Portugal. At least a handful of those in class would certainly learn something which they were previously unaware of about their own culture.

Acknowledgements

The author would like to thank the Pace/MacGill Gallery and the Norman Rockwell Museum for the permission to reprint the images included in this chapter.

Bibliography

- AGAR, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
- AGURU, N. The African American History Museum is Curating the 'Black Lives Matter' Movement through Photos and Art. In *All Afrikan Network*. Retrieved on 31.8.2016 from <http://www.alafnet.com/2015/12/the-african-american-history-museum-is-curating-the-black-lives-matter-movement-through-photos-and-art/>
- ARNOLD, M. (1869). *Culture and Anarchy*. London: Smith, Elder & Co., 1869. Retrieved on 8.9.2016 from the Project Gutenberg Website at <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4212/pg4212-images.html>
- BARRETT, T. (2006). *Criticizing Photographs. An Introduction to Understanding Images*. New York: McGraw-Hill.
- BARTHES, R. (2010). *Camera Lucida. Reflections on Photography*. Transl. Richard Howard. New York: Hill and Wag. [1981].
- BAUDRILLARD, J. (1988). Simulacra and Simulations. In M. Poster (Ed.), *Selected Writings* (pp. 166-184). Stanford: Stanford UP.

- BERGER, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: British Broadcasting Company and Penguin Books.
- Black Lives Matter*. Retrieved on 31.08.2016 from <http://blacklivesmatter.com/>
- BYRAM, M. (1989). *Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M., Morgan, C. & colleagues (1994). *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- CLARKE, G. (1997). *The Photograph*. Oxford: Oxford UP.
- DARDER, A. (1991). *Culture and Power in the Classroom. A Critical Foundation for Bicultural Education*. New York, Westport, CT and London: Bergin and Garvey.
- FRANK, R. (2008). *The Americans*. Introd. Jack Kerouac. Gottingen, Germany: Steidl. [1958].
- HALL, S. (1973). Encoding and Decoding in the Television Discourse. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies. Retrieved on 8.9.2016 from [http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/SOP 07.pdf](http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/SOP%2007.pdf)
- HALL, S. (2010). The Work of Representation. In S. Hall (Ed.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 15-28). London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage/The Open University.
- LEVINE, R. M. (2004). *Insights into American History. Photographs as Documents*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- RUBY Bridges Foundation. Retrieved on 31.8.2016 from <http://rubybridgesasingh.weebly.com/ruby-bridges-foundation.html>
- STOER, S. R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à 'educação' da crise* (pp. 245-275). Porto: Afrontamento.
- WILLIAMS, R. (1986). Culture. In *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society* (pp. 87-92). New York: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1989). Culture is Ordinary. In R. Gable (Ed.). *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism* (pp. 3-14). London: Verso. [1958].

MARK J. R. WAKEFIELD
orcid.org/0000-0002-3069-8310

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

INTERCULTURAL DYNAMICS: GLOBALISATION AND ITS EFFECTS ON HABITUS

DINÂMICA INTERCULTURAL: GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS SOBRE O HABITUS

ABSTRACT: Globalisation can be seen to play a role in affecting change upon the habitus of individual language speakers as they acquire specific cultural capital through exposure to pedagogical practices and published materials present in scholarly resources and global media. This paper seeks to explore the dynamics of a developing relationship between building tolerance through language education and the globalisation process.

Key-words: interculturality, globalisation, tolerance, language, cultural capital

RESUMO: A globalização pode ser vista como um fator que afeta a mudança no habitus de falantes individuais de línguas na medida em que adquirem capital cultural específico através da exposição a práticas pedagógicas bem como a materiais publicados nos recursos educativos e nos media. Este artigo procura explorar a dinâmica de uma relação em desenvolvimento entre a construção da tolerância por meio da aprendizagem de línguas e o processo de globalização.

Palavras-chave: interculturalidade, globalização, tolerância, linguagem, capital cultural

1. Introduction

Since the time when human society developed sufficiently for system interactions between peoples, communities and continents to occur, the dominant themes, aside from war, have been trade (including exchange and bartering) and diplomacy, widely defined as political, interpersonal and cultural relations. Together, these two themes constitute the bedrocks of the global economy and universal human rights (...) (Kinley, 2009: 6).

It can be argued with much credibility that we live in a world heavily characterised by the process of globalisation. From a cultural perspective the term globalisation has come to represent such a large number of phenomena that it has become largely devoid of meaning with one obvious exception: it is significant for this wide array of expressions and a 'superabundance of content' (Niezen, 2004: 35). In such cultural contexts globalisation involves a transnational proliferation of common codes and practices (i.e. homogeneity) as well as a situation whereby many global and local variables intermingle to form a variety of cultural hybrids (i.e. heterogeneity) (Ritzer & Goodman, 2003: 569-71).

Thus, globalisation has evolved in meaning in a manner so as to now represent the creation of 'tradition-and nation-transcending, cosmopolitan way of life' that involves the accommodation of varying accounts of a single selfhood. Therefore, given such an extensive constellation of meanings, globalization can represent several particular and separate things that is devoid of any external distinguishing elements between them (Niezen, 2004: 36).

In a more concrete sense, globalisation has been interpreted as expressing fundamental aspects of time-space distancing, which involves an ongoing relationship between distancing in the context of the extreme malleability of local circumstances and actions. Given the power and extent of this process, it is impossible to remain immune to the transformations delivered by modernity processes. So extensive is this process that the human experience is now faced with the unprecedented reality of 'self' and 'society' being connected in a global milieu (Giddens, 2014: 21-2, 32). Globalisation may be understood as situation whereby social life takes place beyond the recognised frontiers of individual national polities (Sklair, 2010: 184). The role of the nation-state has been significantly reduced in the modern era, where a new transnational space fills the void that has arisen as part of this process. In turn the state is superseded as the 'locus of social life' while simultaneously serving as a conduit for the propagation of the kind of living that persists within this incongruous system of transnational relations (Robinson, 2010: 180).

It would be foolhardy to discuss the phenomenon of globalisation in the absence of giving consideration to the issue of the role of language in the

spread and evolution of transnational cultures. Few would dispute the central role played by the English language in the process of cultural globalisation and as such, the matter merits serious attention. While on the one hand, globalising processes form a fundamental part of the ideologies and processes that provide the momentum which support the proliferation of the unidirectional flow of cultural globalisation. On the other hand, such networks of organisation supply a means by which culture can be mediated as against pragmatic preoccupations such as economic efficiency, that in turn open the furrow for an economistic and technocratic agenda. The net effect of this reality is that economic globalisation cannot be extruded from its cultural counterpart (Mandal, 2001: 1001-1012).

Acknowledgment can be given to the convergence in perception on a number of important points in respect of the existence and influence of globalisation and its effects on cultural affairs in the world at large. At the same time, however, a worthy and necessary target of critical reflection would arguably be an area of major consequence and genuine concern, namely to what extent does globalisation affect the habitus of an individual in the modern world? This question is particularly pertinent in respect of individuals in their formative years who have yet to complete their journey through the educational system. It could further be argued that these matters are of great import to both educators and educational administrators at all levels. There is a wealth of evidence to strongly support a position that holds that such issues are worthy of extensive reflection and requires genuine engagement.

Since the term the 'global village' was first employed by McLuhan in 1962 (Logan, 2011: 45) a great deal of postulation has been occupied by interest in international communication and transfer of cultural practices and knowledge across and between entire continents. To a certain extent it is possible to assert that the effects of globalisation are as broad in geographical extent as culture is in its theoretical construct. Moreover, recognition must be given to the enormous utility the term (i.e. globalisation) provides to enquiries directed toward reaching a more wholesome understanding of the contours and consequences of human behaviour in the modern world. Neither can one discard the possibility that this strategy may also prove instrumental in predicting the evolving nature of social and cultural values.

Much of what is believed as being 'part of who we are' comprises key strands of the fundamental norms and practices of individuals and groups common to the same community. These norms form part of a larger system that is regarded as being part of what is termed culture. A more refined definition or 'descriptive conception' of culture may be summarised as follows: "the culture of a group or society is the array of beliefs, customs, ideas and values, as well as the material artefacts, objects and instruments, which are acquired by individuals as members of the group or society" (Thompson, 1990: 129). Taken together, these customs and norms form the fundamental basis of the cultural systems that underpin particular societies.

2. Contours of Culture: reference or dissonance?

As stated above, it can be said that a consensus has formed in respect of the presence and magnitude of globalisation and its associated processes. However, it must also be acknowledged that this consensus begins to fragment relatively quickly once it is confronted with questions pertaining to the exact role, depth and penetration of this process in respect of any one domestic state of affairs. Moreover, inter-state and intercontinental communication, i.e. communication in the context of the passage of information and a continuing exchange of ideas and dialogue between such entities (e.g. countries and continents) has grown enormously as a result of globalising processes. Thus, if a further exploration of such a process were to be undertaken it would be unsurprising to note that matters touching upon cultural politics will inevitably arise (Goodman & Ritzer, 2004: 569). Under such circumstances it is arguable that the question quickly evolves to become: how is this issue to be examined without provoking the injury of opinions or indeed occasioning accusations of cultural bias and insensitivity? Matters of this nature are infrequently uncomplicated affairs and demand careful attention and reasoned judgement in order to reach at least a point whereby a working relationship based on mutual respect and a willingness to adopt more flexible positions can be established between, for example, a person or parties from different cultural contexts – regardless of whether these con-

texts are constituted on the basis of legal structures or cultural edifices (or a conglomeration of both).

In recent times, respected opinion has gravitated toward the intercultural strategies developed by Byram (2008). Byram and fellow researchers have engaged in extensive research on the experiences and problems faced by language learners as they come to terms with differing cultural standards and value systems when they spend varying periods in contact people from alternative cultural and linguistic communities. These reflective endeavours have asserted that linguistic ability must be regarded as an essential tool in such situations, where the same can be used to engage in a process known as intercultural communication. A more expansive definition of this practice is heavily dependent on the concept of 'intercultural competence' and includes 'mediating' between one's own culture and other 'external' cultures. Engaging in contact across and between cultures is described as engaging in behaviour that "is to bring into relationship two cultures" (Byram, 2008: 68). In such situations it may prove prudent to moderate one's own conduct as the against the values and beliefs that forms the basis of one's own habitus in respect of another system of beliefs associated with other individuals or groups who are not regarded as forming part of local or national community.

Byram further recognises that an essential part of 'acting interculturally' requires genuine motivation to moderate or suspend one's own personal values to such an extent which would facilitate the formation of empathy with members of other cultures (Byram, 2008: 69). Moreover, since a very significant amount of language socialisation takes places within a community (local or national) within the context of the education system, it is this sphere of influence that should be subject to intercultural initiatives. A pertinent observation by Edwards (1994) recognises the powerful role that is play be the education system where: "...awareness and tolerance must...become an inextricable part of the whole educational enterprise" (Edwards, 1994: 189). Thus, if an individual, i.e. a language learner, wishes to fully benefit from such a progressive paradigm, efforts would need to be made to recognise the dangers of encouraging the proliferation of cultural imperialism. Critics have noted the dangers of more dominant cultural and linguistic domains diluting other, less potent (or those perceived as such) cultures which may exhibit a

deficit of capabilities to resist erosion of identity through such contact, a situation may arise whereby:

If the two languages, along with the two cultural domains of which they speak, are not kept separate in a complex intercultural exchange, then the weaker of the two cultures in that contact setting may have its unique values and concepts watered down when they are rendered into words and expressions of the more dominant language. This is a thorny problem for intercultural relations (Corson, 1995: 186).

One of the most remarkable features of the current era is the exponential propagation of the process of globalisation. The existence of this phenomenon is not contested, but no single cluster of meanings express an uncontested representation of how it works. However, there is little doubt as to the fact that globalisation has and continues to act as a fundamental catalyst in cultural change. As such a catalyst, the process of globalisation brings many features and elements of cultures into contact with others and thus facilitates clarification of meaning as Parekh (2000) in his work *Rethinking Multiculturalism* remarks:

However rich it may be, no culture embodies all that is valuable in human life and develops the full range of human possibilities. Different cultures thus correct and complement each other's horizon of thought...inassimilable otherness challenges us intellectually and morally, stretches our imagination, and compels us to recognize the limits of our categories of thought (Parekh, 2000: 167).

In this way, it can be said as Boon (1982: 22-26) notes: "Culture materialises (through language) only in counterdistinction to another (language)/culture." Accordingly, globalisation plays a vital and complex role in supplying the medium and the means by which this process can be realised. Arguably, navigating such complex situations requires what Guilherme (2000) judiciously affirms as being a central element of intercultural competence which can be defined as: 'the ability to interact effectively with people from cultures that we recognise as being different from our own' (Guilherme, 2000: 297). While it would be foolhardy to discount the obvious necessity to adopt an intercul-

tural stance in tandem with the sentiments set out above. An approach of this kind is born of situation whereby 'Differences are born when reason is not fully awake or falls asleep again...' (Bauman, 2006: 168).

In a world where there is a vast array of diverse social and cultural practices held within and between different languages and cultures, an active and fertile imagination would appear to provide a sound basis for building understanding and empathy between members of differing and different cultures. A faculty of great power, the imagination has now taken on a new and unprecedented force in social life (and by extension, the culture in which it subsists). Contemporary imagination in the social sphere, however, has acquired a new potency. In comparison with times past, exponentially greater numbers of people across the globe are empowered to conceive a much broader set of possible lives than have ever done so previously. A fundamental source of this transformation is the mass media, which offers a fertile font of transmutable reserve of alternate lives, some of which make their way into the active imagination of quotidian citizenry. Experiences from migrants who have made their lives in distant communities may feature in news or rumours within one's own immediate neighbourhood can also contribute to changing perceptions of distant lands. Where the media forms the primary influence in this respect, it does so in manner that not only through providing direct examples of new lifestyles, but also through its distinguishing characteristics of robust import. The latter modulates social contact with metropolitan influences from the world at large (Appadurai, 2005: 53).

One of the major shifts in the global cultural order was created by symptoms of the globalised world that manifest themselves in the form of media such as cinema, television and other video technologies. These media also enjoy a close association with the role of imagination in the context of social life which has had the effect of superseding previously limited perspectives offered by inert traditions. Once this new set of possibilities (facilitated by a global cultural network and media outgrowths) took hold it has been possible for such important elements such as imagination and fantasy to correct the insufficiencies of a previously finite social experience. As a result many more people regard themselves as global citizens and adopt perspectives on their lives which are heavily enabled by the mass media presenting a multitude of

prospective alternatives that facilitates and encourages the manufacture of social lives across societies (Appadurai, 2005: 53).

An agent of particular potency which performs a central function in propagating hierarchical values of governing classes within individual cultures is the education system. This agent is frequently supplemented in its objective by efforts of the media industry in marketing cultural practices and products, which have now come to occupy a prominent place in distilling cultural identity heavily tinged by dominant interests. Thus, it can reasonably be claimed that the mechanism of mass communication and interactive exchange of ideas, knowledge and cultural products facilitated by the media industry is both driven and symptomatic of the process of globalisation itself.

3. Cultural Capital

However, prior to the propagation of such values and ideas across international boundaries they must first be formulated in more domestic and immediate settings such as a national community and the schools. Defining the purpose and natures of such values profits greatly from deferral to Bourdieu's concept of *cultural capital*, which, for the more immediate purposes of the present discussion pertain to the "linguistic and cultural competence" that relates directly to an extensive knowledge of culture more commonly found among membership of the upper social classes and conversely, it is less prevalent in lower social classes (Bourdieu, 1973: 80). Variance in levels of cultural capital are actively exacerbated by an educational system that prioritises styles that are in accordance with institutionalised values and thus causing disenfranchisement for lower classes faced with a very low likelihood of benefitting from social mobility (Dumais, 2002: 44-45).

Cultural capital is closely linked with another of Bourdieu's concepts, namely that of habitus. He understands the habitus as being a person's disposition, something which conditions both the behaviour displayed and the decisions taken by a person. Moreover, the habitus is regarded as "... necessity internalized and converted into a disposition that generates meaningful practices and meaning-giving perceptions..." which ensures the "...

principle of division into logical classes which organizes the perception of the social world into logical classes which organizes the perception of the social world...” (Bourdieu, 2007: 166). So, the key feature of this principle is that the habitus has the effect of providing people with a set of dispositions which incline to act and react in certain ways. The net effect is that a person learns to recognise their position in the social structure and in so doing come to a realisation of the limits imposed on their expectations and possibilities. In this way an individual’s behaviour is conditioned and such practices are absorbed into the mind and begin forming part of the habitus in an unconscious process originating in early childhood (Bourdieu, 1991:12).

Bourdieu held that the habitus possessed by a person develops in tandem with the level of cultural capital a person has. For instance, a member of the lower social classes realises that people from that stratum are usually in possession of a low level of cultural capital and that in the absence of higher levels of this capital, educational attainment and success is unlikely to be a realistic possibility for such people. Accordingly, students originating in lower social classes are inclined to self-filter themselves away from higher education as a result of their perspective of what is considered to be a viable life prospect or otherwise. However, while it is rare and unusual, it is also possible that highly motivated and capable students from modest backgrounds may come to a position whereby they regard the accumulation of cultural capital as a means of surpassing others at the same level of the social stratum (Bourdieu, 1973). Observation has demonstrated that in everyday practice, each person’s perception of his or her own culture is predominantly unconscious. The cultural meanings ‘absorbed’ through the acquisition of different kinds of cultural capital permeate a person’s thinking at a great depth and tend to be beyond the reach of conscious recollection. Acting outside the parameters established by the norms of the specific cultural capital thus causes discomfort within the individuals who venture beyond recognised linguistic and cultural meanings (Rivers & Houghton, 2013: 91).

The agenda of such a practice is determined and propagated by dominant groups or classes in a society, the said agenda is then delivered via delegated authority so as to ensure circulation on a wide-scale throughout the community at large. Authority to engage in large-scale inculcation is entrusted to the

educational system. Pedagogical work of this nature involves a practice intended to act as a catalyst ensuring long term instruction in order to secure manifest and robust training that is capable of altering the habitus. This is carried out in such a way as to achieve the internalization of the principles set out by the cultural arbitrary causing the perpetuation of such principles and ideals beyond the duration of the said training. Enduring change in the habitus can only be assured by long term action designed to impose and inculcate an arbitrary, an end that is best achieved by means of the appropriate utilisation of pedagogic work (Bourdieu & Passeron, 1990: 31).

Pedagogical action confers its affects over a very considerable length of time, such a chronological interval is necessary for it to be effective in its assigned purpose beginning in the early years in the life of a person. This purpose is taken to be the incubator and protector of the values comprising recognised tradition that are regulated by an inertia found in educational institutions, whose objective seeks to reproduce themselves involving as little change as possible (Bourdieu & Passeron, 1990: 32).

Navigating social life with a high level of cultural capital frequently yields a positive return where the effort is properly structured and is focussed. Additional deployment of other forms of capital such as linguistic capital can produce higher returns in specific interactive situations. Possession of appropriately sophisticated linguistic capital can be a key factor in unlocking social meanings that may otherwise never materialise. Habitus also affects speech patterns and conditions discourse as according to its own character found in the individual possessing it. As Bourdieu explains:

On the one hand, there are the socially constructed dispositions of the linguistic habitus, which imply a certain propensity to speak and to say determinate things (the expressive interest) and a certain capacity to speak, which involves both the linguistic capacity to generate an infinite number of grammatically correct discourses, and the social capacity to use this competence adequately in a determinate situation (Bourdieu, 2007: 37).

As this quote highlights, the speaker needs not only an appropriate knowledge of the standards of different kinds of discourse, but also the whe-

rewithal to apply this skill in such a manner as to fit the situation at hand. Thus, maximisation of their knowledge and cultural capital moderated by their own habitus furnishes the means by which such speakers can control meaning and manipulate the agenda to reflect established priorities. Supervision of the discourse in this way acts as a way to infuse the narrative with ideological concerns that merit direct, if subtle attention. An enterprise of this kind seeks to conduct debate and interaction within the parameters of the legitimate language, outside of which discussion is not entertained.

It is then by means of this so-called 'legitimate language' that then forms the basis of the hegemonic narratives that are infused into modern examples of cultural imperialism delivered through globalisation processes. Consequently, it is possible that intercultural communication strategies designed to promote mutual respect and understanding between different nations and distinct linguistic and cultural communities may, in fact, form part of the problem in stoking resentment if such intercultural initiatives are imposed or accepted under duress by the communities concerned. There is also the possibility that where such initiatives are embraced by communities without prior critical reflection on what they likely implications may be for the community, problems will inevitable arise in the foreseeable future.

There are a number of practical examples that attest to this reality: 'Brexit', individuals like Anders Brevik in Norway, increasing racism across European nations in response to the arrival of Syrian and refugees from other parts of the world, the slow death of the Schengen agreement in Europe, etc. However, while we must be wary of possible and real dangers of coercive intercultural dialogue, be it in the context of the expansion of international trade or the future of the integrity of the European Union, this should not mean the automatic abandonment of awareness programmes and international cultural and educational enterprises.

4. Conclusion

Moreover, while it is undeniable that globalisation is a phenomenon that can neither be ignored nor escaped, it also represents an opportunity to chal-

lenge hegemonic narratives encountered as different cultures interact and sometimes criticise one another at varying levels of intensity and duration. As Sir Francis Bacon once so aptly remarked:

(H)e that will not apply new remedies must expect new evils; for time is the greatest innovator; and if time of course alter things to the worse, and wisdom and counsel shall not alter them to the better, what shall be the end? (in Vickers, 2008: 387).

Indeed, in the context of teaching and learning, one could reasonably argue that if education is designed to enlighten and liberate the mind, broaden the conscience and structure one's thinking in a more refined manner all towards the overarching objective of seeking greater levels of knowledge and to reach a more liberal way of life. Indeed, in this same spirit of tolerance toward different ways of thinking and alternative ways of life. In order to ensure any degree of notable success, such an objective requires a fertile mind and an enlightened conscience, an attitude which allows one to conclude on the following note: *In an age of ever decreasing absolutes, conscience is increasingly our last court of appeal.* It stands to reason, then, that education should be the source of the enlightenment necessary for just such a conscience.

An individual's (e.g. that of a language teacher) conscience can work in tandem with the specific habitus which comprises a fundamental element of a person's character. Thus, great care must be taken to ensure the content of teacher training courses and the material they teach is conceived with the utmost care and good judgement. In this way, it may be possible to filter meaningful levels of much of the undifferentiated material delivered by communication systems directly connected to global media and publishing networks. After all, transnational values affect transnational attitudes, thus greater tolerance becomes possible. This is the key strength that can be extruded from globalisation: global thinking requires multilingual communication (i.e. the acquisition and application of linguistic capital) which can be used to promote intercultural awareness and mutual respect. Hence, mutual respect may then form part of the by-product of language instruction and acquisition, a value that remains more important than ever in an era of uncertainty that permeates all cultures.

References

- APPADURAI, A. (2005) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- BAUMAN, Z. (2006) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BOON, J. (1982). *Other Tribes, Other Scribes: Symbolic Anthropology in the Comparative Study of Cultures, Histories, Religions, and Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.
- BOURDIEU, P. (1991) *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (2007). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London and New York: Routledge.
- BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matter
- CORSON, D. (1995). World view, cultural values and discourse norms: The cycle of cultural reproduction. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 183-195.
- DUMAIS, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.
- EDWARDS, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- GIDDENS, A. (2014). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press [1991].
- GOODMAN, D. & Ritzer, G. (2004). *Sociological Theory* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- GUILHERME, M. (2000). Intercultural competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). London: Routledge.
- KINLEY, D. (2009). *Civilising Globalisation: Human Rights and the Global Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOGAN, R. K. (2011). McLuhan misunderstood. Setting the record straight. *International Journal of McLuhan Studies* 1, 27-47.

- MANDAL, S. K. (2001). Reconsidering cultural globalization: The English language in Malaysia. *Journal Third World Quarterly* 21(6), 1001-1012.
- NIEZEN, R. (2004). *A World Beyond Difference: Cultural Identity in the Age of Globalization*. Oxford: Blackwell.
- PAREKH, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- RIVERS, D. J. & Houghton, S. A. (Eds.) (2013). *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. London/New York/Sydney: Bloomsbury.
- ROBINSON, W. (2010). *Global Capitalism Theory and the Emergence of Transnational Elites*. WIDER Working Paper 2010/002. Helsinki: UNU-WIDER.
- SKLAIR, L. (2010). Transnational practices. In G. Ritzer & Z. Atalay (Eds.), *Readings in globalization: Key concepts and major debates* (pp. 184–194). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- THOMPSON, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Stanford University Press.
- VICKERS, B. (Ed.) (2008). *Francis Bacon: The Major Works*. Oxford: Oxford University Press [1996].

ANA R. LUÍS

orcid.org/0000-0002-7869-7835

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

**A ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA DE TEXTOS
EM LÍNGUA INGLESA: EXEMPLOS
DE SIMPLIFICAÇÃO E DE ELABORAÇÃO**

**THE LINGUISTIC ADAPTATION OF ENGLISH
TEXTS: ILLUSTRATING SIMPLIFICATION
AND ELABORATION**

RESUMO: Tomando como ponto de partida o debate sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula, este trabalho coloca lado a lado as perspectivas que se têm delineado desde a década de 1970 no ensino de Inglês. Será nosso propósito mostrar que, apesar de reinar um amplo consenso quanto aos benefícios da utilização de textos autênticos, é possível apresentar argumentos a favor da adaptação do texto autêntico através do recurso à simplificação ou elaboração linguísticas que visam tornar os textos acessíveis a diferentes níveis de aprendizagem. Com recurso a exemplos práticos, dirigidos prioritariamente a professores de Inglês em formação inicial, serão apresentadas orientações metodológicas que podem auxiliar na seleção, preparação e avaliação de textos em língua inglesa.

Palavras-chave: leitura, texto, literatura, adaptação, autenticidade, ensino da língua inglesa

ABSTRACT: Taking as a starting point the debate on the authenticity of teaching materials in English language teaching, this work offers a survey of the views that have been formulated since the 1970s. It will be our goal to show that, although there is a broad consensus about the benefits of using authentic texts, it is important to bear in mind that numerous studies have also provided arguments in favor of the adaptation of authentic texts by means of linguistic simplification or elaboration. By providing practical examples, we offer guidelines which may help pre-service teachers (in Initial Teacher Education) in their selection, production and evaluation of English teaching materials.

Keywords: reading, texts, literature, adaptation, authenticity, English language teaching

1. Introdução

No ensino-aprendizagem da língua inglesa, os textos de leitura são geralmente de dois tipos: autênticos ou não-autênticos. Os primeiros são criados em situações comunicativas reais, para serem processados em tempo real por falantes proficientes (Long, 2014). Os segundos são concebidos para fins pedagógicos, tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem. Do conjunto dos textos autênticos fazem parte as produções textuais genuínas (Widdowson, 1978; Nuttal, 1996), tais como o texto literário, publicitário, informativo, documental, em forma de panfletos, brochuras, livros, entre muitas outros exemplos (cf. (1a)).

Os textos não-autênticos, por sua vez, dividem-se em dois grupos (cf. (1b)): os textos didáticos e os textos autênticos adaptados. Fazem parte do primeiro grupo, textos produzidos propositadamente para uso em sala de aula, sem fonte original como base. Textos autênticos adaptados são textos jornalísticos ou documentais linguisticamente adaptados, sendo a adaptação linguística geralmente menos comum em textos literários. A convicção de que a obra literária deve ser lida e apreciada tal como concebida pelo autor é ainda dominante no ensino das línguas estrangeiras, mesmo que essa prática reduza significativamente o contacto dos níveis menos proficientes com o texto literário em língua estrangeira (Day & Bamford, 1998).

- (1) a. Texto autêntico (artigo de jornal, panfleto, texto literário, etc.).
b. Texto não-autêntico: texto autêntico adaptado e texto didático.

Para o propósito do presente trabalho, interessa sobretudo o conceito de texto autêntico adaptado que, segundo Widdowson (1978: 88), constituem “passages which are derived from genuine instances of discourse”, cujas alterações linguísticas são inseridas “directly into an original extract to produce a version which is judged to be within the linguistic competence of the learner.” Neste contexto, parece-nos essencial rever alguns dos argumentos que desde a década de 70 defendem o uso de textos autênticos, em detrimento de textos especificamente construídos para o ensino do Inglês. Mais do que seguir tendências em vigor sobre a autenticidade dos textos de leitura, o pro-

fessor deve saber justificar, de forma esclarecida e fundamentada, a seleção dos materiais que pretende usar em sala de aula, adequando-os ao nível de aprendizagem e ao grau de motivação das turmas, de modo a tornar os textos acessíveis e a criar momentos de aprendizagem efetiva. A nossa exposição segue a seguinte organização: na secção 2, apresentamos o debate em torno do uso de textos autênticos no ensino da língua inglesa. Com base nesta contextualização, na secção 3, centramos a nossa atenção no texto autêntico adaptado, distinguindo entre texto autêntico simplificado e texto autêntico elaborado. Na secção 4, ilustramos o processo de simplificação e o processo de elaboração, com exemplos concretos, seguindo-se uma síntese na secção 5.

2. O texto autêntico no ensino de Inglês

O debate sobre a utilização de matérias autênticos no ensino de Inglês estabeleceu-se definitivamente a partir de 1970, momento em que se instala, no espaço anglo-saxónico, a abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, assente no princípio de que os materiais usados em sala de aula devem refletir o uso real da linguagem (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978).

Num primeiro momento, no cerne deste paradigma estavam sobretudo conteúdos referenciais e situacionais, cujos fins funcionais deveriam dar aos alunos a oportunidade de usarem a língua inglesa de forma autónoma e em situação comunicativa real. Assim, caberia aos professores selecionar os textos usados em sala de aula a partir de fontes genuínas, tais como artigos de jornal ou de revista, horários, menus, entre outros (Nunan, 1999; Bacon & Finnemann, 1990), em vez de recorrerem a textos de manuais, concebidos propositadamente para o ensino. Na década de 1990, com a generalização da internet e da sociedade global, a abordagem comunicativa ganha também uma dimensão cultural e intercultural, conduzindo igualmente a uma revalorização do texto literário, enquanto veículo de informação cultural autêntica (Kramsch & Hua, 2016).

Vários têm sido os argumentos aduzidos em defesa de materiais autênticos (literários ou não-literários) no contexto do ensino de Inglês (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Wallace, 1992; Nuttall, 1996; Peacock, 1997; Richards, 2001;

Kilickaya, 2004; Berado, 2006; entre outros). Segundo estes autores, a autenticidade dos materiais permite:

- ilustrar a dimensão funcional e comunicativa da língua inglesa;
- fornecer uma ampla variedade de tipos de texto e estilos de linguagem, adequados à situação e contexto comunicativos;
- exemplificar um discurso coerente e organizado com clareza;
- transmitir informações culturais autênticas;
- criar momentos para a apreciação do texto literário em língua estrangeira.

De facto, numa primeira leitura, argumentos como estes parecem não deixar dúvida quanto aos benefícios do texto autêntico. Contudo, no nosso caso, importa considerar a natureza do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do qual os textos são usados. Devido à diversidade de níveis de competência linguística, têm sido apontadas desvantagens à utilização de textos autênticos, sobretudo em níveis iniciais ou intermédios de aprendizagem da língua inglesa (Breen, 1985; Guariento & Morley, 2001; Taylor, 1994; Long, 1996; Widdowson, 1990).

Argumentos contra o uso de materiais autênticos, apontam justamente para o seu grau de dificuldade. A linguagem autêntica, apontam estes autores, contém vocabulário menos frequente e estruturas linguísticas mais complexas, pois os textos nem foram concebidos para fins pedagógicos, nem têm em conta diferentes níveis de aprendizagem da língua. Mesmo um texto autêntico, por mais interessante que seja, poderá comprometer a sua compreensão por parte de alunos menos proficientes. Williams (1984) nota que a exigência do texto, além de impedir a apreensão do sentido, pode ainda desmotivar e, assim, atrasar o desenvolvimento da leitura.

Apesar dos benefícios tradicionalmente associados ao uso de materiais autênticos em contexto pedagógico (Wallace, 1992; Peacock, 1997; Nutall, 1996), é imperativo garantir que as turmas compreendam o texto e desenvolvam o gosto pela leitura. Neste sentido, também Widdowson (1978) alertou desde cedo para o facto de materiais autênticos não produzirem necessariamente situações comunicativas autênticas, ao contrário de textos linguisticamente adaptados. A adaptação, concebida para um público-alvo específico

e, por isso, com propósitos didáticos previamente definidos, tem o potencial de promover um maior envolvimento dos alunos e proporcionar momentos de aprendizagem mais genuínos. Widdowson coloca assim no centro do debate a distinção entre a autenticidade do texto (como propriedade intrínseca dos materiais) e a autenticidade da tarefa realizada (como propriedade processual)¹. A mesma distinção é defendida por Davies (1984): “It is not that a text is understood because it is authentic but that it is authentic because it is understood. (...) Everything the learner understands is authentic for him.” (Davies, 1984: 192).

3. Adaptação linguística de textos autênticos

De uma forma geral, professores e professoras consideram que a adaptação tem por finalidade respeitar as necessidades dos alunos, contudo não conhecem ao certo o tipo de mudanças que os textos adaptados sofreram, principalmente porque nenhuma informação exata é fornecida sobre a extensão da adaptação ou até mesmo dos critérios adotados. Um vasto conjunto de estudos, no entanto, tem vindo a demonstrar que existem diferentes tipos de adaptação, pelo que importa conhecer de que modo textos autênticos podem ser adaptados e quais os tipos de alteração mais comuns. No presente trabalho centramo-nos em dois tipos de adaptação: a simplificação linguística (secção 3.1) e a elaboração linguística (secção 3.2).

3.1. Simplificação linguística

Para Widdowson (1978), o desfasamento entre a linguagem dos textos autênticos e a competência linguística dos aprendentes pode ser minimizado através da simplificação linguística. No seguimento de Widdowson (1978), Hirvela (1988: 135) explica que: “Simplification, then, is the product of a carefully constructed attempt to rearrange discourse so as to match the linguistic

¹ Sobre a distinção entre autenticidade do texto e autenticidade da aprendizagem, veja-se igualmente Lee (1995).

needs and abilities of learners at a specific place in their language development.” O mesmo texto poderá assim ser preparado para diferentes turmas e ser sujeito a diferentes graus de simplificação, podendo a intervenção ser tanto maior quanto menor for a proficiência da turma.

Quanto aos domínios linguísticos sujeitos a simplificação, McDonough *et al.* (2012: 75) destacam os domínios estrutural, lexical e gramatical. A especificidade das adaptações aplicadas a cada domínio é resumidamente descrita pelos autores nos seguintes termos:

(2) (McDonough *et al.*, 2012: 75)

- Sentence structure. Sentence length is reduced, or a complex sentence is rewritten as a number of simpler ones, for example, by the replacement of relative pronouns by nouns and pronouns followed by a main verb.
- Lexical content, so that the number of new vocabulary items is controlled by reference to what students have already learned.
- Grammatical structures. For instance, passives are converted to actives; simple past tense to simple present; reported into direct speech.

Conforme seria de esperar, o processo de simplificação linguística assenta num conjunto de alterações que se destinam unicamente a criar textos acessíveis, preservando o sentido original do texto autêntico.

3.2. Elaboração linguística

Conforme tentaremos mostrar, existem alternativas à dicotomia entre texto original e texto simplificado, sendo possível optar por uma solução que não obrigue o professor a decidir entre um ou outro. Segundo Long & Ross (1993: 29), um procedimento alternativo para a criação de textos destinados a um público não-nativo consiste em adaptar linguisticamente a linguagem sem remover itens lexicais desconhecidos, sem reduzir a naturalidade das formas linguísticas e sem diluir o conteúdo original do texto. Assim, em vez de ‘simplificação’ linguística, os autores propõem a ‘elaboração’ linguística.

Segundo Long (2014: 252), o processo de elaboração linguística obtém-se aumentando tanto o grau de redundância com o nível de regularidade do texto. O grau de redundância de um texto pode ser aumentado através de diversos recursos linguísticos, entre os quais a repetição, paráfrase, sinônimos, segmentação e repetição. Um texto regular, por sua vez, pode ser obtido através de opções estruturais que visam tornar o texto mais acessível, como, por exemplo: a ordem canônica das palavras (evitando inversões); a explicitação de constituintes subentendidos; a sinalização de relações lógicas através do uso de conectores (*but, however, although, therefore*), ou simplesmente a preservação da cronologia dos eventos, conforme ilustrado em (3a), em que a ordem das orações reflete a ordem dos eventos na frase, ao contrário das frases (3b) e (3c):

(3) (Long 2014: 252)

- a. *The plane took off before the family reached the airport.*
- b. *The family reached the airport after the plane took/had taken off.*
- c. *When the family reached the airport, the plane had taken off.*

O processo de elaboração linguística procura, assim, aumentar a inteligibilidade do texto autêntico, sem contudo o empobrecer estruturalmente e lexicalmente.

4. Exemplificação

No que se segue, apresentamos alguns casos de simplificação linguística e de elaboração linguística, tendo por referência os trabalhos de Long (2014) e Siemensen (1987).

4.1. Simplificação linguística

4.1.1. *The Paco sentences*

No exemplo apresentado em (4), o significado veiculado pelas duas frases é muito idêntica. Contudo as frases diferem estruturalmente entre si,

na medida em que a frase (4b) constitui uma versão linguisticamente simplificada da frase (4a). Neste sentido, a primeira frase ilustra um tipo de estrutura autêntica que seria selecionada para alunos avançados, enquanto a sequência simplificada de frases curtas seria dirigida a alunos menos proficientes.

(4) (Yano, Long, Ross, 1994; Long 2014: 253)

- a. *Because he had to work at night to provide for his family, Paco often fell asleep in class.*
- b. *Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.*

Conforme explica Long (2014: 253), na construção da frase simplificada foram inseridas as seguintes alterações: a) a frase complexa contendo três orações foi decomposta em três frases simples; b) a oração subordinada (*Because he had to work at night to provide for his family*) foi substituída por duas orações principais (*Paco had to make money for his family. Paco worked at night.*); e c) os verbos com sentido restrito (*provide for* e *fell asleep*) foram substituídos por verbos com sentido mais lato e mais frequentes (*make* e *sleep*). Uma consequência da simplificação é óbvia: a versão simplificada apresenta uma estrutura entrecortada, enquanto a versão autêntica traduz uma linguagem mais natural. Regressaremos a estes exemplos, mais adiante, na secção 4.3.

4.1.2. *Computer literacy for everyone?*

Passamos agora a comparar o excerto (5), intitulado *Computer literacy for everyone*, com a sua versão simplificada em (6):

(5) Versão autêntica (Long 2014: 255)

The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance. The widespread availability of word-processing, for example, has supposedly had a major impact on the productivity of those who have traditionally made their living at least in part from the pen, or in recent years, from the typewriter . . .

(6) Versão simplificada (Long 2014: 255)

This is the age of the personal computer. People usually say the computer is very important for society. Word-processing, for example, is easy for everyone. Many people have to write with a pen or a typewriter as part of their work. Word-processing, people think, increases the amount of writing . . .

A partir da comparação, é possível identificar um conjunto de alterações características da simplificação:

- a decomposição de frases complexas em frases simples: neste caso, o sentido de *The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance* é processado através de duas frases simples (ou seja, duas frases com um sintagma verbal);
- a substituição de sintagmas nominais, tais como *social significance* e *widespread availability*, por orações com sentido equivalente: *is very important for society* e *is easy for everyone*, respetivamente.

4.1.3. Graded Readers

Passamos agora às obras literárias simplificadas, conhecidas por *Graded Readers*, para dar conhecimento do tipo de modificação geralmente recomendada pelas editoras. Para tal, recorreremos ao estudo levado a cabo por Simensen (1987), que teve por finalidade estudar os critérios aplicados pelos ‘adaptadores’ na produção de versões simplificadas de clássicos da literatura. Uma vez mais, são três os domínios linguísticos sobre os quais incide a simplificação linguística: lexical, gramatical e sintática.

Quanto ao domínio lexical, é dada primazia ao léxico mais frequente, a partir de listas lexicais adaptadas a cada um dos vários níveis linguísticos (Coxhead, 2000). A nível gramatical, a simplificação dá preferência a tempos verbais mais frequentes, a relações anafóricas (em vez de catafóricas) e à explicitação da relação lógica entre as orações e as frases (Simensen, 1987: 44-53). Sintaticamente, as editoras desaconselham o uso de expressões idiomáticas, de orações subordinadas, construções elípticas, arcaísmos, estruturas estilísticas complexas, inversões, sintagmas nominais longos, orações relativas

em posição de sujeito, entre outras (Siemenssen 1987: 50-51). Uma breve ilustração da simplificação aplicada a um excerto literário (cf. (7)) é reproduzida abaixo, no excerto (8), a partir de Siemenssen (1990: 404).

(7) Versão autêntica (Maugham, 1951: 886)

He could allay certain pains by the touch of his cool, firm hands, and by talking to them often induce sleep in men who were suffering from sleeplessness.

(8) *Graded Reader* – Versão simplificada (Maugham, 1958: 95)

He could stop certain pains by the touch of his cool, firm hands, and by talking to men who were suffering from sleeplessness, he could often cause them to sleep.

A comparação entre (7) e (8) revela que a versão simplificada sofreu as seguintes alterações:

- a relação catafórica entre *them e men* foi substituída por uma relação anafórica entre *men e them*, o que permitiu obter uma estrutura referencial mais explícita;
- verifica-se igualmente a substituição de itens lexicais menos frequentes, como *allay e induce*, por itens mais comuns, como *stop e cause*;
- também a estrutura sintática foi simplificada: a oração relativa *who were suffering from sleeplessness* foi colocada na sua posição canónica, depois do complemento *men*, do qual depende.

4.2. Vantagens e desvantagens da simplificação

As vantagens do texto simplificado são inequivocamente de natureza pedagógica, uma vez que visam garantir o sucesso de aprendizagem da língua inglesa. Tal é conseguido através de uma diminuição da complexidade lexical, sintática e discursiva, deixando o texto mais acessível para níveis iniciais e intermédios. Neste sentido, textos que, na sua versão original, seriam dema-

siado exigentes e desmotivadores, podem constituir um incentivo para leitores menos proficientes. A simplificação, segundo Waring (2008), também pode servir de ‘ponte’ entre o texto adaptado e o texto autêntico, uma vez que permite aos alunos progredirem gradualmente e preparem-se para a leitura de textos não adaptados, o que constitui afinal o objetivo principal.

Entre outras vantagens, o texto simplificado permite acentuar a *task authenticity* (Long, 2014; Tomlinson, 2017), uma vez que é pensado para a execução de tarefas e o envolvimento genuíno da turma (Widdowson 1990). Este envolvimento dos alunos na situação de aprendizagem, conforme acima referido, não está dependente da autenticidade do texto. A este propósito, Tomlinson esclarece que “[a]n authentic task is usually considered to be one in which the learners perform a real life task which is meaning focussed, has a communicative purpose and aims to achieve an intended effect.” (Tomlinson, 2017: 3).

Contudo, são também apontadas desvantagens à simplificação textual, podendo mesmo dizer-se que as virtudes da simplificação são também os seus defeitos. Embora a simplificação seja motivada pela vontade de melhorar a legibilidade dos textos (e, deste modo, incentivar a leitura), alguns autores salientam que a versão simplificada de um texto é sempre um substituto pobre da versão original: a redução do número de palavras, a redução dos eventos, a restrição do vocabulário e o controle dos recursos estilísticos empobrecem tanto a forma como o conteúdo do original.

Segundo Long, através da simplificação, os materiais ficam compreensíveis, mas à custa da qualidade do *input* linguístico:

(...) simplified texts make processing possible, but do so by removing from the input the very linguistic material to which learners need to be exposed if they are to progress. Simplification (...) improves comprehensibility (of texts learners will never encounter again) at the expense of language learning, which is the real goal. (Long, 2014: 251).

Uma desvantagem adicional da simplificação advém do facto de não existirem orientações exatas para a simplificação; uma simplificação mal executada pode ter o efeito contrário (Guariento & Morley, 2001). Hirvela (1988: 133) explica que:

There is no fixed process for simplifying a text, nor is the audience for such texts a completely unified body possessed of precisely the same language abilities. Though the process of simplification is often done conforming to certain strictly defined limits (number of words known by the target group, in most cases), there is no guarantee that the end result is satisfactory.²

Com base nesta sucinta discussão sobre as vantagens e desvantagens apontadas pela literatura especializada, podemos concluir que tanto textos autênticos (secção 2) como textos simplificados (secção 3) são problemáticos: enquanto o texto autêntico é pouco acessível, tornando a leitura desmotivadora, o texto simplificado oferece estímulos linguísticos limitados, empobrecendo o contacto dos aprendentes com a língua real. Na secção seguinte, sugerimos caminhos para sair este dilema, tentando responder às duas seguintes perguntas:

- De que modo podemos integrar materiais autênticos no ensino de Inglês sem sobrecarregar os níveis iniciais e intermédios de aprendizagem?
- Como se pode tornar o texto autêntico mais acessível sem recorrer à simplificação?

4.3. Elaboração linguística

4.3.1. *The Paco sentences*

Retomando as frases apresentadas anteriormente na secção 4.1, observemos agora a frase (9c), que constituiu uma versão elaborada da frase (9a).

- (9) (Yano, Long, Ross, 1994; Long 2014: 253)
- Because he had to work at night to provide for his family, Paco often fell asleep in class.*
 - Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.*

² Veja-se a este propósito a avaliação de diferentes séries de *graded readers* em Hill (2001).

- c. *Paco had to work at night to earn money to support his family, so he often fell asleep in class the next day during his teacher's lesson.*

Comparando a versão autêntica em (9a) com a versão elaborada em (9b), verificamos que foram feitas as seguintes adaptações:

- a primeira oração subordinada (*Because he had to work at night*) passou a oração principal (*Paco had to work at night*), tendo o sujeito (*Paco*) sido topicalizado, ou seja, colocado no início da primeira oração principal; neste contexto, a topicalização tem como finalidade facilitar a identificação rápida do agente da frase;
- foi explicitado o significado, ou seja, o propósito, da oração infinitiva *to work at night* através da inserção de uma nova oração infinitiva (*to earn money*);
- o verbo preposicional *provide for* foi substituído por um verbo menos idiomático e com estrutura argumental transitiva (*to support*);
- foi acrescentado um sintagma nominal com valor circunstancial de tempo (*the next day*) que clarifica a relação temporal entre o trabalho noturno de Paco e o seu comportamento na aula;
- também o sintagma preposicional com valor circunstancial de tempo (*during his teacher's lesson*) permite explicitar o significado de sala de aula (*class*).

4.2.2. *Computer literacy for everyone?*

Passamos de seguida a um segundo exemplo de elaboração linguística, retomando a secção 3.2 acima. Tendo em conta a versão original do texto intitulado *Computer literacy for everyone?*, reproduzida de novo em (10) abaixo, apresentamos a versão elaborada em (11).

(10) Versão autêntica (Long 2014: 255)

The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance. The widespread availability of word-processing, for example, has supposedly had a major impact on the productivity of those who have traditionally made their living at least in part from the pen, or in recent years, from the typewriter . . .

(11) Versão elaborada (Long 2014: 255)

The advent, or arrival, of the personal computer is often claimed to be of great significance for society. For example, word-processing is easily and widely available to everyone. This widespread availability of word-processing has caused a major increase, people think, in the amount of work, or productivity, of a certain group of people. The group whose productivity has supposedly been helped in this way is those people who have always traditionally made their living, that is, earned money, at least in part from writing, either with a pen, or in recent years, with a typewriter . . .

Colocando os textos (10) e (11) lado a lado, verificamos que foi usada a paráfrase e a sinonímia no caso do vocabulário menos frequentes (por exemplo, *advent*) ou mais idiomático (por exemplo, *made their living*). A adaptação encontra-se ilustrada na coluna da direita, na tabela em (12):

(12)

Versão autêntica	Versão elaborada
<i>... advent ...</i>	<i>... advent, or arrival ...</i>
<i>... productivity ...</i>	<i>... amount of work, or productivity ...</i>
<i>... supposedly ...</i>	<i>... people think ...</i>
<i>... made their living ...</i>	<i>... made their living, that is, earned money...</i>

O texto em (11) ilustra outro efeito da elaboração linguística, ou seja, o preenchimento de estruturas elípticas através de informação adicional. Conforme ilustra o exemplo (13), a construção *made their living (...)* *from the pen* surge, na versão elaborada, como *made their living (...)* *from writing with the pen*, em que é explicitado o valor de *pen* enquanto fonte de rendimento e instrumento de trabalho.

(13)

Versão autêntica	Texto elaborado
<i>... made their living at least in part from the pen ...</i>	<i>... made their living, that is, earned money, at least in part from <u>writing with a pen</u> ...</i>

4.2.3. Graded Readers

Também na produção de *Graded Readers* a elaboração linguística constitui uma técnica adotada por editoras anglófonas para a adequação do grau de dificuldade dos textos de leitura. Recorrendo ao corpus apresentado por Siemensen (1990: 403), ilustramos de seguida alguns exemplos de elaboração.

- (14) Versão autêntica (Maugham, 1947: 225-226)

When the maid had shown me my room I asked her what I could have to eat.

“What you like”, she answered.

I knew well enough the unreality of the seeming profusion.

“What have you got in the house?”

“You can have eggs and ham.”

- (15) Versão elaborada (Maugham, 1976:2)

Then I felt rather hungry and asked the maid if I could have something to eat.

“You can have anything you want”, she replied.

When a hotel maid gives this answer, it is usually untrue.

“What have you got in the hotel?”, I asked.

“You can have eggs and ham.”, the maid replied.

Comparando os excertos (14) e (15), é possível detetar um conjunto de alterações destinadas a adequar o texto a níveis de aprendizagem menos proficientes. Entre elas, chamamos a atenção para as seguintes:

- é oferecido mais contexto através da oração *Then I felt rather hungry*, permitindo explicar uma causa que fica implícita na versão original;
- a resposta elíptica *What you like* é convertida numa resposta completa, com a oração principal *You can have...* reproduzindo uma estrutura sintática canónica;
- a frase *I knew well enough the unreality of the seeming profusion* é substituída na totalidade por uma frase equivalente, mas mais acessível do ponto de vista lexical e estilístico: *When a hotel maid gives this answer, it is usually untrue.*

- a identificação explícita dos interlocutores, nas duas últimas falas, permite desambiguar o diálogo.

A versão elaborada contém, pois, modificações centradas na clarificação de léxico e na paráfrase. Trata-se efetivamente de tornar o *input* mais rico (*rich input*, segundo Long (2014)) ou de tornar o *input* mais compreensível (*comprehensible input*, segundo Krashen (1985)).

5. Conclusão

Foi nosso propósito, com este trabalho, demonstrar que, no plano da adaptação linguística, tanto a simplificação como a elaboração se apresentam como opções didáticas comuns para garantir a acessibilidade de textos autênticos em língua inglesa. A simplificação linguística proporciona aos níveis menos proficientes uma compreensão mais rápida, embora à custa de um *input* empobrecido. Já a elaboração linguística oferece um equilíbrio superior entre acessibilidade e qualidade. Importa sobretudo ter em conta que, por mais interessante que um texto autêntico seja, só por si não é garantia de uma aula bem sucedida, promotora da aprendizagem da língua³. Em suma, conforme observa Berardo (2006:67): “The role of the teacher is not to delude the language learner but to prepare him, giving the awareness and necessary skills so as to understand how the language is actually used.” Cabe, pois, ao professor, através de atitudes genuínas, estimular usos autênticos da língua estrangeira, idênticos aos usos naturais que caracterizam as línguas maternas.

Referências bibliográficas

BACON, S. M. & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.

³ Apesar do nosso enfoque na adaptação linguística, aproveitamos para lembrar, naturalmente, que o desenvolvimento da compreensão escrita deve ainda ser auxiliado por atividades de leitura, adequadas ao nível de proficiência da turma, seguindo a tipologia tripartida de atividades, proposta por Berardo (2006:65-66). A tipologia consiste em agrupar as atividades em três grupos: *pre-reading*, *whilereading* e *post-reading*.

- BERARDO, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- BREEN, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- COXHEAD, A. J. (2000). *An academic word list*. English Language Institute Occasional Publication, 18. Wellington: Victoria University of Wellington.
- DAVIES, A. (1984). Simple, simplified and simplification: what is authentic? In J.C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp.181-198). London: Longman.
- DAY, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUARIENTO, W. & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- HILL, D. (2001). Graded Readers. *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- HIRVELA, A. (1988). Integrating simplified and original texts. *JALT Journal*, 9, 131-151.
- KILICKAYA, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7), 1-6.
- KRAMSCH, C., & Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). London: Routledge.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- LEE, W. (1995). Authenticity Revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328.
- LONG, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- LONG, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in ESL 14*(2), 127-149.
- LONG, M. H. & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- MAUGHAM, W. Somerset (1947). A man from Glasgow. In W. Somerset Maugham, *Creatures of Circumstance* (pp. 218-229). New York: The Sun Dial Press.
- MAUGHAM, W. Somerset (1951). Lord Mountdrago. In W. Somerset Maugham, *The Complete Short Stories. Vol. 2* (pp. 886-907). London: William Heinemann Ltd.

- MAUGHAM, W. Somerset (1958). *Lord Mountdrago*. In *Outstanding Short Stories. Longman Simplified English Series* (pp. 79-89). London: Longman Group Ltd.
- MAUGHAM, W. Somerset (1976). *A man from Glasgow*. Heinemann Guided Readers (Intermediate Level 3). London: Heinemann Educational Books.
- MCDONOUGH, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2012). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. London: Heinle & Heinle.
- NUTTALL, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- PEACOCK, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *English Language Teaching Journal* 51(2), 144-156.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMENSEN, A. M. (1990). Adapted Texts: A Discussion of Some Aspects of Reference. *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 399-411.
- SIMENSEN, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language* 4, 41-57.
- TAYLOR, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 1(2). Consultado em 1 de dezembro de 2016, <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>
- TOMLINSON, B. (2017). Introduction. In A. Maley & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning* (pp. 1-9). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- WALLACE, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- WARING, R. (2008). Starting extensive listening. *Extensive Reading in Japan*, 1(1), 7-9.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan.
- YANO, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning* 44(2), 189–219.

ODETE CRISTINA GOMES FERREIRA

orcid.org/0000-0001-8499-3561

Agrupamento de Escolas de Salvaterra de Magos

**CLIL – A APRENDIZAGEM INTEGRADA DE INGLÊS
E CIÊNCIAS NATURAIS NO CONTEXTO EDUCATIVO
ATUAL – POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES**

**CLIL – THE INTEGRATED LEARNING OF ENGLISH
AND THE NATURAL SCIENCES IN THE CURRENT
LEARNING CONTEXT – POSSIBILITIES
AND CONSTRAINTS**

RESUMO: A metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), embora valorizada pela comunidade europeia, é pouco promovida nas escolas portuguesas. Num contexto social, cultural e profissional extremamente exigente, contudo, revela-se prioritário que as práticas pedagógicas utilizadas no ensino do Inglês sejam capazes de ir ao encontro das necessidades de hoje. Este estudo centra-se na implementação da metodologia CLIL, associando a aprendizagem de Inglês (Língua Estrangeira) e de Ciências Naturais, na tentativa de perceber as implicações que a aplicação desta metodologia comporta ao nível das condições organizacionais da própria escola, bem como monitorizar as perceções dos/as alunos/as perante uma experiência de ensino diferente. Os resultados obtidos evidenciam que as potencialidades da metodologia CLIL na aprendizagem de Inglês merecem um maior investimento da comunidade educativa na implementação da mesma.

Palavras-chave: métodos de ensino de língua estrangeira, Content and Language Integrated Learning, CLIL, Ciências Naturais, Inglês como língua estrangeira

ABSTRACT: Although the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology is highly valued by the European community it is rarely promoted in Portuguese schools. However in a demanding social, cultural and professional context, it is essential to deploy pedagogical practices in English language teaching that respond to the needs of the competitive society we live in. This study focuses on the implementation of the CLIL methodology by combining the teaching of English as Foreign Language with the Natural Sciences. The goals are twofold: to understand the implications of applying this methodology on the organization of the school itself and to monitor the students' perceptions

regarding a different learning experience. The results indicate that the potential of CLIL in English learning deserves further investment from the educational community in the implementation of this methodology.

Keywords: foreign language teaching methods, Content and Language Integrated Learning, CLIL, Natural Sciences, English as a foreign language

1. Introdução

Globalização, mobilidade, comunicação... Sem dúvida que estes três termos são indissociáveis quando falamos sobre sociedade e educação no século XXI.

Atualmente, a sociedade ocidental, de forma generalizada, e as comunidades educativas, em particular, vivem momentos de alteração rápida e profunda, em parte devido à grande mobilidade de uma população jovem que parte à procura dos seus ideais, de conhecimento e/ou de trabalho, às constantes vagas migratórias ou à motivação da força trabalhadora que se movimenta pelos diferentes mercados. Assim, enfrentam-se novos desafios, procurando-se reinventar e promover o equilíbrio social e a igualdade no que concerne ao acesso à educação e ao mundo do trabalho.

É neste contexto que a metodologia de ensino CLIL – *Content and Language Integrated Learning*¹ surge como uma possibilidade de integração e convergência de diferentes fatores sociais e educativos.

Apoiada pela Comunidade Europeia, esta metodologia tem tido uma ampla expansão em países como Malta, Luxemburgo, Holanda, Finlândia, Espanha, Itália ou Áustria, como forma de promover a aquisição de línguas estrangeiras e a diversidade linguística (Eurydice, 2006: 39-43). No entanto, no contexto nacional as iniciativas governamentais para implementação desta metodologia são limitadas² e verifica-se ainda um desconhecimento enorme pelas

¹ CLIL surge, por vezes, abreviado para AICL – Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua, embora CLIL seja mais recorrente.

² Salienta-se neste âmbito o Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1.º Ciclo do Ensino Básico, originalmente designado de *Bilingual Schools Project* (2011-2015), que resultou de uma colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral da

comunidades educativas (docentes de áreas científicas específicas, discentes e encarregados/as de educação) das suas potencialidades de ensino.

No âmbito do trabalho realizado no Mestrado em Ensino de Inglês no Ensino Básico e Ensino Secundário, surgiu a possibilidade de implementar um projeto utilizando a metodologia CLIL³ e neste artigo resumem-se os princípios básicos desta metodologia, os condicionalismos existentes à sua aplicação e as mais-valias que um projeto sustentado poderá trazer para discentes e docentes. Apesar de existirem entraves de variada ordem no contexto educativo atual, cuja superação implicaria uma reestruturação de base nas políticas educativas e na formação de docentes⁴, parece inequívoca a validade desta metodologia de ensino.

2. A metodologia CLIL

A metodologia CLIL surgiu na década de 1990, embora a filosofia que preconiza – a integração de conteúdo e de língua – seja uma realidade em diferentes contextos sociais e históricos desde a antiguidade. Desde a utilização do Latim nas universidades europeias da Idade Média, até aos programas de ensino de imersão linguística no Canadá, muitos são os exemplos de utilização de uma língua que não a materna como veículo de instrução. Mehisto *et al.* (2008: 9-11), Coyle *et al.* (2010: 2) e Dalton-Puffer (2007: 2), entre outros autores, fazem o enquadramento histórico desta metodologia, salientando que “The CLIL phenomenon as such is both new and old” (Dalton-Puffer,

Educação (DGE) e o British Council Portugal (BC). Tratou-se um projeto-piloto, que visou a lecionação, em língua inglesa, de parte dos conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio e de Expressões, que representam entre 20% (5 horas) a 40% (10 horas) da carga horária semanal do 1.º CEB (22,5 a 25 horas). Deste projeto resultou um Relatório Final, no qual se evidenciam as dificuldades, limitações e possibilidades que um projeto desta natureza implica no contexto nacional, ao nível do 1.º ciclo.

³ Os resultados do estudo de caso efetuado ao nível da aplicação da metodologia CLIL no ensino de Ciências Naturais foram apresentados no I Colóquio em Didática e Ensino da FLUC.

⁴ Algumas alterações significativas estarão em preparação para o ano letivo de 2017/2018 com a entrada em vigor do projeto de flexibilização do currículo apresentado pelo Ministério da Educação, em algumas escolas-piloto. Esta flexibilização pressupõe trabalho colaborativo entre docentes e uma maior interdisciplinaridade.

2007: 2). Efetivamente, a aprendizagem de conteúdos e língua de forma integrada verifica-se desde há vários séculos, em diferentes contextos, por motivações distintas. Na Europa atual, as rápidas alterações sociais provocadas pela mobilidade, física e virtual, pela globalização e pelas forças económico-sociais, que impõem uma maior coesão e competitividade (Mehisto *et al.*, 2008: 10), impulsionaram o aparecimento da metodologia CLIL como “one innovative methodology that has emerged to cater to this new age” (Mehisto *et al.*, 2008: 11).

O acrónimo CLIL foi cunhado por David Marsh em 1994 e adotado pela Comunidade Europeia para designar a utilização de uma língua veicular, que poderá consistir numa língua estrangeira ou numa língua minoritária ou regional⁵, no ensino de conteúdos não linguísticos de diferentes áreas curriculares. Segundo o relatório Eurydice – *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*,

CLIL is the platform for an innovative methodological approach of far broader scope than language teaching. Accordingly, it advocates stress how it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each. Furthermore, achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught *in* a foreign language but *with* and *through* a foreign language. This implies a more integrated approach to both teaching and learning, requiring that teachers should devote special thought not just to how languages should be taught, but to the educational process in general. (Eurydice, 2006: 7)

O duplo enfoque⁶ desta metodologia potencia simultaneamente a aprendizagem de conteúdo e língua, sem prevalência de um sobre o outro. Como explicam Coyle *et al.*, “in the teaching and learning process, there is a focus

⁵ Dalton-Puffer salienta que “the first “L” in CLIL is meant to stand for any language, [but] CLIL languages tend to be recruited from a small group of prestigious languages, and outside the English-speaking countries, the prevalence of English as CLIL medium is overwhelming (see Eurydice Network, 2006)” (2011: 183).

⁶ Enfatizado por autores como Mehisto (2008: 9), Ball *et al.* (2015: 1), Coyle *et al.* (2010: 1, 3), entre outros.

not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time” (2010: 1). Apesar deste duplo enfoque, Coyle *et al.* assumem que a implementação da metodologia CLIL deve ser orientada pelo *conteúdo*⁷ – “[it] can range from the delivery of elements taken directly from a statutory curriculum to a project based on topical issues drawing together different aspects of the curriculum” (2010: 28). A *língua* surge como uma ferramenta para a comunicação, ao encontro dos princípios da abordagem comunicativa da língua, promovendo-se a sua utilização num ambiente de interação real que proporciona o desenvolvimento das competências comunicativas (2010: 33).

Mehisto *et al.* e Coyle *et al.*, entre outros autores, referem um terceiro fator, que não surgia na definição inicial de Marsh, nomeadamente o desenvolvimento de estratégias cognitivas como um dos elementos estruturantes da metodologia CLIL – “The development of learning skills supports the achievement of content language goals. Learning skills constitute the third driver in the CLIL triad” (Mehisto *et al.*, 2008: 11). Mehisto *et al.* especificam ainda que a utilização desta metodologia deverá criar condições para que a aprendizagem de conteúdos da área de especialidade e o nível de proficiência linguística na expressão e compreensão oral e escrita se enquadrem no patamar esperado num determinado nível de ensino, sem comprometer a proficiência linguística na língua materna do/a discente, bem como para que sejam valorizadas as culturas associadas à língua veicular e à língua materna e desenvolvidas estratégias cognitivas e sociais essenciais a uma aprendizagem continuada da língua veicular ao longo da vida (2008: 12). Assim, a *cultura* e a *cognição* surgem no paradigma CLIL como dois outros elementos estruturantes (para além do *conteúdo* e *comunicação*).

Por fim, importa referir que existem diferentes perceções sobre a relação da metodologia CLIL com outras metodologias.

Náves (2009: 25) e Mehisto *et al.* (2008: 12,13), entre outros linguistas, consideram a designação CLIL como um “umbrella term, covering a dozen

⁷ Banegas assume um enfoque na Língua nos modelos de implementação CLIL que sugere. Não sendo este um aspeto consensual nesta metodologia, daqui resultam modelos e projetos de aplicação diferentes (ver Banegas, 2015).

or more educational approaches” (Mehisto *et al.*, 2008: 12) colocando sob o domínio CLIL metodologias como a Imersão Linguística, a Educação Bilingue, *Content-Based Instruction*, etc., que preconizam programas de ensino/aprendizagem específicos dentro desta abordagem eclética e flexível.

Uma opinião diferente é veiculada por Coyle *et al.* (2010), que defendem que a metodologia CLIL “is content-driven, and this is where it both extends the experience of learning a language, and where it becomes different to existing language-teaching approaches” (2010: 1). Assim, apesar de, por vezes, ser confundida com outros modelos de aprendizagem de línguas estrangeiras, a metodologia CLIL comporta muitas semelhanças com outras metodologias, mas também determinadas especificações que delas a distanciam.

Dalton-Puffer (2011) afirma que, apesar das semelhanças entre as metodologias de ensino acima referidas e a metodologia CLIL, os distintos contextos históricos, geográficos e sociais em que surgiram justificam as suas diferenças. Assim, Dalton-Puffer & Smit (2013) apontam algumas características específicas dos projetos CLIL que vêm eclodindo na Europa e um pouco por todo o mundo:

- CLIL is about using a foreign language or a lingua franca, not a second language. Students will encounter the language of instruction mainly in the classroom, since it is not regularly used in the wider society they live in. The dominant CLIL language is English, reflecting the fact that a command of English as an additional language is increasingly regarded as a key literacy feature world-wide.
- CLIL is usually implemented once learners have already acquired literacy skills in their mother tongue.
- CLIL teachers are normally non-native speakers of the target language and are typically content rather than foreign-language specialists.
- CLIL lessons are usually timetabled as content lessons (biology, music, geography, mechanical engineering etc.) while the target language normally continues as a subject in its own right in the shape of foreign language lessons taught by language specialists.

In short, CLIL can be seen as a foreign language enrichment measure packaged into content teaching. (Dalton-Puffer & Smit, 2013: 546)

Da mesma forma, autores como Ball *et al.* (2015: 24,25), Cenoz *et al.* (2013) ou Lasagabaster & Sierra (2009) consideram que existem diferenças significativas entre bilinguismo, imersão e CLIL e que é desejável estabelecer parâmetros concretos dentro destas abordagens, pois daqui derivam implicações várias na conceção, implementação e análise crítica de projetos CLIL, pelos vários intervenientes no processo (alunos/as, famílias, instituições de ensino e instituições governamentais).

2.1. Princípios básicos da metodologia CLIL

Mehisto *et al.* (2008: 29) sistematizam em *Uncovering CLIL* os 6 princípios básicos da metodologia CLIL:

- *Multiple focus* – integração de conteúdos variados, em que a língua serve de suporte ao conteúdo, e vice-versa;
- *Safe and rich learning environment* – ambiente facilitador da autoconfiança dos/as alunos/as e que promova a sua consciência linguística;
- *Authenticity* – utilização de materiais correntes de fontes variadas, ligados às experiências dos/as alunos/as;
- *Active learning* – centralização do processo de ensino e da comunicação nos/as alunos/as, devendo com estes/as ser negociados os objetivos específicos de aprendizagem;
- *Scaffolding* – construção do conhecimento a partir de conhecimentos prévios e interesses dos/as alunos/as; reorganização da informação a transmitir de forma a torná-la mais acessível, através do suporte dado; e promoção do pensamento crítico e criativo;
- *Cooperation* – promoção do trabalho colaborativo entre docentes e entre discentes, e do envolvimento de encarregados/as de educação, comunidade local e representantes institucionais.

Estes princípios surgem também em outras abordagens comunicativas, pelo que Mehisto *et al.* salientam que esta metodologia deve ser orientada pela cognição, sendo o seu enfoque primordial o conteúdo: “Moreover, as

meaning-making is both a personal and a social process (community), new knowledge and skills develop through personal as well as co-operative reflection/analysis (cognition) and through a communicative process (communication)” (Mehisto *et al.*, 2008: 30). As quatro componentes – Conteúdo, Comunicação, Cognição e Comunidade⁸ – surgem, assim, como os elementos estruturantes desta metodologia.

Em 2010, Coyle *et al.* evidenciam uma posição semelhante, reforçando entre os elementos estruturantes desta metodologia o desenvolvimento cognitivo que se pretende promover. Estes autores sugerem a aplicação da taxonomia de Bloom, revista por Anderson & Krathwohl (2001), como forma de promover o desenvolvimento das competências cognitivas e a capacidade de resolução de problemas. Apresentam também dois quadros conceituais estruturantes nesta metodologia: o Tríptico Linguístico e os 4Cs, desenvolvidos por Do Coyle. O primeiro é uma forma de avaliar as necessidades linguísticas nos diferentes contextos CLIL e pretende assegurar que a aprendizagem da língua engloba a linguagem específica que deriva do conteúdo e a linguagem necessária para completar as tarefas com sucesso (Coyle *et al.*, 2010: 36-38). É também uma forma de conceptualizar a língua utilizando-a para construir conhecimento. A aprendizagem e utilização da língua deve ser entendida de três perspetivas diferentes:

- a) *language of learning* – a língua necessária para aceder ao conteúdo;
- b) *language for learning* – a língua necessária para a execução das tarefas da sala de aula; e
- c) *language through learning* – a língua necessária para exprimir conhecimento adquirido e que surge naturalmente ao longo da aula.

Os 4Cs representam os 4 princípios estruturantes da metodologia CLIL – Conteúdo (conteúdo de áreas de especialidade), Comunicação (aprendizagem e utilização da língua), Cognição (competências cognitivas e de resolução de problemas) e Cultura (desenvolvimento da consciência intercultural e da cidadania).

⁸ Mehisto *et al.* (2008) utilizam o termo *Comunidade* para referir o que outros autores, como Coyle *et al.*, (2010) designam por *Cultura*.

A forma como estes elementos surgem, de forma integrativa e complementar, tal como sistematiza Coelho (2012),

permite aos[às] alunos[as] aprender num ambiente onde a comunicação tem o propósito de veicular um conteúdo de uma área específica, sendo a língua vista como ‘um meio’ e não como ‘um fim em si mesmo’. (...) Nesta conceção fica [também] acautelada toda a especificidade das diferentes culturas pertencentes à área de especialidade e os[as] alunos[as] são preparados[as] para recorrer àqueles recursos que lhes permitem comunicar efectivamente. Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo caminham a par e os[as] alunos[as] “aprendem a utilizar a língua devidamente, ao mesmo tempo que usam a língua para aprender devidamente” (Coyle, 2006: 6).

A utilização desta metodologia permite que os/as alunos/as desenvolvam competências plurilingues e pluriculturais, fomenta a sua motivação para a aquisição destas competências e diversifica os métodos e práticas pedagógicas (Dalton-Puffer, 2007).

2.2. Planificação e avaliação no âmbito da metodologia CLIL

2.2.1. Planificação de aulas CLIL

Coyle *et al.* (2010: 53-65) apresentam o modelo de 4Cs, referido em 1.1. como uma base de trabalho para a planificação de aulas CLIL, reconhecida também por Meyer como “a sound theoretical and methodological foundation for planning CLIL lessons and materials because of its integrative nature” (2010: 12). Este modelo pode, e deve, ser adaptado e alterado considerando as delimitações contextuais da implementação CLIL.

Coyle *et al.* defendem que deverá ser a seleção de conteúdo a orientar toda a planificação⁹. Contudo, os 4 elementos – Conteúdo, Língua, Cognição e Cultura – devem ser integrados como um todo, pois “[i]t is this integration which results in new learning scenarios which are different from regular

⁹ Banegas (2015), que preconiza um modelo *language-driven*, assume que deverá ser a delimitação ao nível da língua a orientar a planificação das unidades CLIL.

language or content lessons. CLIL demands careful planning for progression in all Cs, and the Cs may progress at different rates depending on the context” (2010: 55-56). Apontam também 4 passos principais na planificação de uma unidade, sendo estes: 1. definição do conteúdo da área de especialidade; 2. interligação de conteúdo e cognição; 3. comunicação – definição do conteúdo linguístico (*language of, for and through learning*); e 4. desenvolvimento da consciência cultural.

Meyer (2010) especifica alguns princípios e estratégias a considerar aquando da planificação de aulas CLIL, designadamente:

- *rich input* – a importância da seleção de materiais, que deverão ser autênticos, relevantes e desafiantes para os/as alunos/as;
- *scaffolding* – o suporte dado aos/às estudantes diminui eventuais dificuldades nas aprendizagens requeridas, aumentando a sua motivação;
- *rich interaction and pushed output* – utilização de tarefas específicas visando a promoção da interação entre os/as alunos/as na língua veicular, como forma de desenvolver a aquisição linguística e a sua capacidade comunicativa;
- *adding the (inter-)cultural dimension* – desenvolvimento da competência comunicativa intercultural;
- *make it H.O.T.* – desenvolvimento de *high-order-thinking skills*, i.e. das capacidades cognitivas dos/as alunos/as;
- *sustainable learning* – promoção de uma aprendizagem ativa e sustentada, cujos reflexos sejam perceptíveis na resolução de problemas e autonomia dos/as alunos/as.

2.2.2. Avaliação na metodologia CLIL

Segundo Coyle *et al.*, qualquer que seja a metodologia de ensino utilizada, “[m]onitoring the development of a unit and evaluating the processes and outcomes are integral to the teaching and learning process” (2010: 67).

No que concerne à avaliação de um projeto CLIL, estes autores enfatizam o recurso à reflexão crítica e autoavaliação ao longo de todo o processo, como forma de monitorizar e reformular as planificações inicialmente efetuadas. Para efetivar esta monitorização e, assim, conduzir a um maior desenvolvi-

mento dos/as docentes, propõem, por exemplo: a) a utilização do esquema de Cummins para avaliar os materiais e as tarefas propostas nas aulas; b) a criação de *checklists* das unidades CLIL lecionadas; c) o trabalho colaborativo entre docentes; e d) a partilha dinâmica de práticas CLIL.

Indubitavelmente, dado o duplo enfoque – conteúdo/língua -- e os princípios específicos da metodologia CLIL, o processo avaliativo, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens e competências dos/as alunos/as, reveste-se de extrema complexidade e coloca dificuldades e inseguranças prementes aos/às docentes.

Tanto Coyle *et al.* (2010) como Ball *et al.* (2015)¹⁰ diferenciam nesta metodologia a avaliação sumativa e formativa, concordando que “CLIL appears to favour an increase in formative/continuous assessment” (Ball *et al.*, 2015: 213). Relativamente aos intervenientes no processo avaliativo, os autores referidos concordam que a avaliação não deverá centrar-se apenas no/a docente, mas realçam o papel da avaliação colaborativa, da autoavaliação e da avaliação por pares, de forma contínua e com carácter formativo e sumativo.

Avaliar na metodologia CLIL levanta inúmeras questões, tais como: O que avaliar – língua ou conteúdo? Em que língua se avalia? Quando se avalia? Que instrumentos utilizar? Como se avaliam as competências ou estratégias cognitivas desenvolvidas? E a cultura?

Coyle *et al.* (2010: 115-131) respondem a estas questões de forma não impositiva, reiterando que é essencial a definição de objetivos específicos ao nível da língua e do conteúdo/competências, estabelecendo estes últimos como prioritários no que concerne à avaliação. Sugerem ainda o recurso à avaliação formal e informal, “which is both task-based and assignment based, and a mix of specific test times and classwork sampling” (130), a familiarização dos/as alunos/as com os critérios e formas de avaliação, a utilização de uma linguagem simples na avaliação do conteúdo, a avaliação da língua “for a real purpose in a real context” (131), a disponibilização de *tempo* suficiente para a avaliação e de *scaffolding*, quando necessário.

¹⁰ Estes autores distinguem vários tipos de avaliação a adotar em modelos CLIL, pois a avaliação, tal como a metodologia, deverá ter sempre em consideração o contexto social e educativo em que é aplicada – ver Tabela 8.1 em Ball *et al.* (2015: 211).

Barbero (2012) concorda com todos os aspetos acima referidos, propondo instrumentos de avaliação específicos, desenvolvidos e testados em diferentes contextos de implementação CLIL, na tentativa de definir e criar uma estratégia avaliativa intrínseca à metodologia CLIL.

3. Prática CLIL no âmbito das Ciências Naturais do 3.º ciclo do Ensino Básico

3.1. Objetivos do projeto

Com os condicionalismos próprios de um estudo desta natureza, tendo em conta as condições de implementação que abaixo se explicitam e a impossibilidade de efetuar um estudo mais prolongado e exaustivo relativamente à aplicação prática da metodologia CLIL no contexto educativo português, os objetivos primordiais do estudo realizado foram:

- a promoção da aprendizagem de Inglês de forma contextualizada;
- a realização de uma experiência de aprendizagem mais motivadora para os/as alunos/as;
- a avaliação da perceção/motivação dos/as alunos/as perante uma metodologia de ensino inovadora no contexto nacional;
- e a avaliação das condições para a implementação da metodologia CLIL na escola, tendo em conta a gestão do currículo das várias disciplinas, o desenho curricular dos diferentes níveis de ensino e o modelo de organização da escola.

3.2. Condições de implementação

3.2.1. A escola

Este estudo foi implementado no ano letivo de 2015/2016, numa escola de ensino cooperativo com contrato de associação com o Ministério de Educação, o que implica que tem uma gestão privada dos recursos materiais e humanos.

Ao nível da direção da escola foi dada autorização para que este projeto se pudesse realizar, havendo por parte da coordenação pedagógica alguma curiosidade relativamente a esta metodologia de ensino, das suas valências e práticas pedagógicas. No entanto, a realização desde projeto não poderia de forma alguma interferir com o cumprimento dos programas e das planificações iniciais das disciplinas envolvidas, bem como com os horários pré-estabelecidos das turmas selecionadas para este estudo, nem implicaria qualquer alteração nos horários dos/as docentes envolvidos/as na aplicação do projeto. Assim, verificou-se que o número de horas letivas e de turmas atribuídas a cada professor/a deixa pouco tempo e espaço para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo eficaz entre docentes.

3.2.2. Os/as docentes

A planificação conjunta do trabalho a realizar, a elaboração de materiais e a lecionação em conjunto com o docente de Ciências Naturais foram difíceis de concretizar. Mehisto *et al.* referem mesmo, a propósito da necessidade de cooperação entre os/as docentes envolvidos/as na prática CLIL, que “the task of working in a coordinated manner can be overwhelming” (2008: 22). De facto, na concretização deste trabalho experimental verificou-se isto mesmo: não havendo grande disponibilidade horária por parte dos professores intervenientes neste projeto, a planificação e preparação das unidades CLIL lecionadas realizou-se fora do seu horário de trabalho.

O professor de Ciências Naturais que lecionava as turmas de 3.º ciclo selecionadas mostrou-se inicialmente muito disponível e cooperante. No entanto, a falta de fluência na língua inglesa foi sempre um fator inibidor da sua participação mais ativa no projeto, pois não se considerava capaz de lecionar os conteúdos da sua disciplina em língua inglesa e, principalmente, não considerava ter a fluência necessária para utilizar unicamente esta língua na sala de aula. De facto, autores como Banegas (2012a: 47), e Pavón Vázquez e Ellison (2013: 70) referem a falta de competência linguística em LE como um dos maiores fatores de insegurança dos/as professores/as das áreas específicas envolvidos/as em projetos CLIL. Da mesma forma, também a falta de conhecimento de determinadas áreas curriculares por parte dos/as docentes de LE poderá ser um entrave a uma prática CLIL bem-sucedida.

Há ainda a referir que, devido à sobrecarga horária comum aos/as docentes, o entusiasmo inicial foi diminuindo devido à falta de disponibilidade para a preparação e lecionação das aulas CLIL.

Pelas razões expressas acima, a lecionação foi realizada pela docente de Inglês e não pelo docente de Ciências Naturais.

Apesar de a participação no projeto não ter sido tão ativa quanto desejável em termos de prática letiva, a receptividade por parte dos/as professores/as perante este tipo de experimentação, bem como a sua disponibilidade para a realização de um trabalho cooperativo e para a cedência do seu tempo livre, dos seus materiais, dos seus conhecimentos, contribuíram de forma decisiva para a concretização deste estudo. Como salientam Pavón Vázquez e Ellison,

CLIL teaching may involve content teachers teaching subject material through a foreign language or language teachers teaching academic content in the foreign language classroom (or the CLIL classroom). What is essential is that both content and foreign language teacher work together towards the common objective – content and language integrated language. (2013: 76)

3.2.3. A disciplina de Ciências Naturais

O currículo das Ciências Naturais para o 7.º ano de escolaridade tem como grande tema aglutinador a “Terra em Transformação”, centrando-se em conteúdos de Geologia, tais como o estudo dos fósseis e sua relevância na datação da evolução da vida na Terra, da dinâmica interna da Terra (sua estrutura interna, deriva continental e tectónica de placas, vulcões e sismos como consequência da dinâmica interna da Terra) e da dinâmica externa da Terra (características e génese de diferentes tipos de rochas, o ciclo das rochas e diferentes paisagens geológicas).

Alguns dos atuais manuais desta disciplina apresentam glossários com a tradução dos termos científicos para inglês, o que, de certa forma, indicia a importância que uma abordagem concertada entre o Inglês e os conteúdos específicos desta disciplina pode assumir.

Inicialmente a escolha da disciplina prendeu-se com a falta de empatia dos/as alunos/as das turmas de 7.º ano com a disciplina de Ciências Naturais,

sendo esta também uma das disciplinas em que sentiam maiores dificuldades e tinham piores resultados. A pouca motivação para esta disciplina deve-se ao facto de o programa da disciplina se centrar exclusivamente em Geologia. Assim, aliou-se a vontade de aplicar esta diferente metodologia de ensino à tentativa de motivar os/as discentes para a área das Ciências Naturais e, conseqüentemente, colmatar as dificuldades sentidas e melhorar os resultados obtidos.

3.2.4. *As turmas*

No âmbito do projeto foram seleccionadas duas turmas do 7.º ano do ensino básico, nível III de aprendizagem de Inglês. Uma das turmas apresentava um nível de Inglês elementar (A2), o nível de proficiência linguística esperado no final do 7.º ano de escolaridade, com algumas limitações ao nível da aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais. A segunda turma apresentava um nível linguístico na disciplina de Inglês superior ao expectável neste nível de ensino, situando-se nos níveis A2+/B1 do QECRL, de acordo com a correspondência entre os anos de escolaridade e a escala de níveis de proficiência linguística apresentada nas Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º ciclos, homologadas em 2013.

Todos/as os/as alunos/as frequentavam a disciplina de Inglês há 5 ou mais anos, embora as aprendizagens efetuadas no 1.º ciclo nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)¹¹ tenham sido pouco consistentes.

3.3. Procedimentos

O estudo aqui apresentado é constituído por quatro fases distintas.

Na fase 1, foi elaborado um questionário inicial para aferir o interesse dos/as alunos/as e a sua motivação para a realização de um projeto desta natureza, muito embora os/as alunos/as estejam normalmente muito rece-

¹¹ As AEC de Inglês existentes no 1.º ciclo não eram orientadas por qualquer matriz curricular e eram de frequência facultativa, pelo que as aprendizagens efetuadas neste contexto eram, naturalmente, muito distintas.

tivos/as a este tipo de experiências. Pretendia averiguar as expectativas e eventuais dificuldades na utilização da metodologia CLIL, pelo que o referido questionário foi preenchido por todos/as os/as discentes envolvidos/as no projeto antes de se efetuar a planificação de quaisquer aulas. Os dados obtidos a partir do questionário serviram de ponto de partida para a planificação das unidades didáticas do trabalho que se viria a desenvolver com os diferentes grupos de discentes.

Na fase 2, procedeu-se à planificação e didatização dos materiais a utilizar, recorrendo ao trabalho colaborativo com o docente de Ciências Naturais. Como referem Mehisto *et al.*, “Teaching in CLIL requires more preparation time and greater co-operation among teachers. It takes a conscious effort to set content, language and learning skills for every lesson” (2008: 22).

Nestas planificações foi preocupação inicial o estabelecimento de diferentes objetivos – a nível dos conteúdos das Ciências Naturais e dos conteúdos linguísticos a abordar em cada aula, dado que o enfoque nas aulas CLIL deverá ser tanto na lecionação de conteúdos da área de especialidade em questão, como na lecionação de conteúdos linguísticos da língua de instrução. Efetivamente, Mehisto *et al.* (2008: 101) acrescentam que esta metodologia deve orientar-se para três diferentes tipos de aprendizagens:

- Content-related learning outcomes
- Language-related learning outcomes that support the acquisition of content
- Outcomes related to general learning skills.

De igual forma, Coyle *et al.* (2010) reafirmam a importância de estruturar a planificação das aulas CLIL para uma aprendizagem holística e contextualizada de conteúdo, comunicação, cognição e cultura (o modelo de 4Cs).

Embora existam diferentes modelos e conceções da metodologia CLIL, estes variam entre modelos em que o enfoque recai maioritariamente sobre os conteúdos da área específica (“hard CLIL”) e outros em que a ênfase recai sobre a lecionação de conteúdos linguísticos de uma língua não-materna (“soft CLIL”). Parece-me que, idealmente, deve encontrar-se um equilíbrio saudável entre ambos, e procurar integrar nas aulas CLIL todos

os princípios que subjazem a esta metodologia – o “hard CLIL” poderá ser confundido com uma aula de Ciências Naturais ministrada numa língua estrangeira e o “soft CLIL” poderá ser entendido como mais uma aula de língua não-materna, subordinada a um tema específico (e desta forma não seria diferente de uma abordagem de “content-based learning”). Como Coyle *et al.* referem,

Whilst CLIL is flexible and can be adapted to different contexts, nonetheless, for the approach to be justifiable and sustainable, its theoretical basis must be rigorous and transparent in practice. The term CLIL is inclusive in that it binds together the essence of good practice found in different environments where its principles have been adopted. (2010: 1)

Foi a preocupação de plasmar na prática letiva os princípios orientadores da metodologia CLIL que legitimou as opções didáticas e condicionou a planificação do trabalho a desenvolver com os/as alunos/as.

Nesta segunda fase, procedeu-se também à pesquisa e/ou produção de materiais. É de referir que não existem, a nível nacional, materiais específicos para utilizar em aulas CLIL, adaptados ao currículo português das disciplinas de diferentes áreas de especialidade, pelo que a utilização desta metodologia de ensino no contexto nacional se revela um verdadeiro desafio de didatização e aumenta exponencialmente o tempo de preparação de uma unidade didática¹².

Na fase 3, a professora de Inglês procedeu à leção das aulas CLIL no tempo atribuído às aulas de Inglês, sempre com a supervisão pedagógica e revisão científica do professor da área de especialidade. Considerou-se ainda a possibilidade de lecionar as aulas em par pedagógico, mas a carga horária de cada um/a não permitia a concretização desta iniciativa.

Os conteúdos de Ciências Naturais foram enquadrados nas aulas de Inglês, no âmbito do tema “Conhecer, com algum pormenor, o seu meio e

¹² Por comparação com a utilização de uma metodologia mais tradicional, em que não existe a preocupação de desenvolver paralelamente competências cognitivas, linguísticas, comunicativas e culturais associadas à aprendizagem de conteúdos de uma área de especialidade específica em LE.

o dos outros” para compreender diferentes formas de estar e de viver, das Metas Curriculares para a disciplina de Inglês para o 3.º ciclo (Cravo *et al.*, 2013: 21).

Na fase 4 deste projeto procedeu-se à sua avaliação, através não só de um trabalho de reflexão sobre os dados recolhidos ao longo das aulas CLIL, mas também da análise dos resultados recolhidos num questionário final, a que todos/as os/as alunos/as responderam.

3.4. Modelo de implementação

A implementação do projeto foi realizada aquando do estudo do vulcanismo, um dos subtemas tratados no âmbito da estrutura e formação da terra. Como foi referido acima, foi efetuada a planificação tendo em conta os objetivos específicos da disciplina de Ciências Naturais e os objetivos linguísticos estabelecidos ao nível da aprendizagem de Inglês. Em conjunto com o professor da disciplina, foram selecionados os conteúdos específicos a tratar, o vocabulário essencial da unidade e as estratégias a implementar.

No que diz respeito aos conteúdos temáticos, estabeleceu-se que estes se centrariam nas consequências da dinâmica da Terra – vulcanismo, nomeadamente a constituição de um vulcão, classificação e localização de vulcões, classificação das erupções vulcânicas, materiais expelidos por um vulcão e consequências das erupções vulcânicas.

Quanto aos conteúdos linguísticos, promoveu-se a aprendizagem do vocabulário relacionado com os conteúdos temáticos abordados e a estrutura do texto narrativo, nomeadamente no que se refere à utilização do *past simple* neste tipo de texto, e o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita de uma forma equilibrada e contextualizada.

Ao nível das competências cognitivas, toda a tipologia de exercícios utilizados, as atividades propostas, bem como as estratégias de organização do trabalho na aula promoviam o desenvolvimento de competências cognitivas específicas. Inspirada na afirmação de Mehisto *et al.* “[b]y working to improve the quality of our thinking, we improve learning” (2008: 153), as tarefas propostas tiveram como objetivo:

- *Applying one's own knowledge and understanding;*
- *Analyzing the effectiveness of the application of new knowledge and understanding;*
- *Evaluating progress in task completion and learning; and*
- *Creating something new. (Mehisto et al., 2008: 155)*

Discutiu-se ainda a forma eficaz de promover a autoavaliação das aprendizagens realizadas pelos/as discentes.

Importa referir que a unidade lecionada em 3 aulas (2 blocos de 90' e um de 45') se baseou numa ideia do livro *Uncovering CLIL* de Mehisto *et al.* (2008), embora os materiais, sequência didática, adaptações e vários recursos tenham sido pesquisados e/ou elaborados para este projeto especificamente.

Apesar de os diversos conteúdos a abordar em cada aula se encontrarem pré-definidos, no início da unidade e/ou em cada aula, procurou-se que a definição dos objetivos a alcançar fosse feita mediante negociação com os/as alunos/as. Como referem Mehisto *et al.*, “students help set content, language, and learning outcomes”; “[w]hen given a voice in the teaching and learning process, students are more likely to take charge of their own learning” (2008: 29, 178).

Nestas aulas privilegiou-se o trabalho colaborativo entre os/as alunos/as, através do trabalho em pares e em pequenos grupos. A utilização desta estratégia permite aos/às discentes comunicar entre si utilizando o inglês, aumentando o tempo de produção oral e escrita e favorecendo o consequente desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, para além de aumentar a cooperação e o espírito de entreajuda, e de minimizar o impacto da utilização do inglês como língua de instrução na aprendizagem de conteúdos da área de especialidade por aqueles/as alunos/as com menos conhecimentos linguísticos. Consegue-se assim uma aprendizagem ativa (Mehisto *et al.*, 2008: 69), em que os/as alunos/as se envolvem num trabalho cooperativo, em que se aumenta o tempo de interação dos/as mesmos/as na LE, assumindo estes um papel mais interventivo na aula do que o/a docente na construção do processo de ensino-aprendizagem. Tal como refere Hanesová (2014: 48), “CLIL has the potential to allow the development of learner’s autonomy via the **construction of their own knowledge**” (ênfase no original).

Privilegiou-se também a utilização de materiais autênticos¹³, produzidos por falantes nativos de inglês, maioritariamente produzidos para o ensino de Ciências Naturais e não para o ensino de LE, que fossem verdadeiramente motivadores para os/as alunos/as e com um conteúdo linguístico que, embora desafiante, não colocasse em causa a aquisição dos conteúdos de Ciências Naturais.

A aplicação de estratégias e atividades frequentemente utilizadas no ensino de Inglês ao ensino da disciplina de Ciências Naturais, que parece ainda ser bastante expositivo e demasiadamente centrado na figura do/a professor/a, foi algo que procurou implementar-se ao longo de toda a unidade CLIL. O recurso aos meios audiovisuais e às tecnologias de informação foram intencionalmente privilegiados, com o propósito de tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras. Assim, foram utilizados dois filmes curtos no início da unidade, de compreensão acessível, mas com o intuito de motivar os/as alunos/as para o estudo das ciências e apresentar o vocabulário essencial da unidade. Posteriormente foram mostrados outros filmes, um pouco mais extensos, que expunham os conteúdos da disciplina de Ciências de uma forma clara e concisa, utilizando esquemas da dinâmica interna da Terra, jogos interativos, etc., que promoviam uma aprendizagem baseada na inferência dos conteúdos. A utilização destes recursos permitiu também descentrar o processo de ensino aprendizagem da figura do/a professor/a.

Ao longo da unidade, foi configurado um *padlet*¹⁴ para utilização na aula e em casa. Este mural foi utilizado inicialmente para registar vocabulário sugerido pelos/as discentes, depois para registar um resumo da informação sobre os tipos de vulcão selecionada pelos/as alunos/as na aula, e finalmente para discriminar os benefícios e prejuízos da atividade vulcânica numa determinada área. Ou seja, foi sendo construído ao longo das aulas lecionadas no âmbito desta unidade temática, pelos/as próprios/as alunos/as, que facil-

¹³ “The word content in CLIL is almost synonymous with authenticity.(...) Authenticity is directly related to the purpose for being in the classroom, the learning aims and outcomes of the entire curriculum, and more broadly something that will allow learners, hopefully, to take part in the wider discussion as members of a plurilingual society” (Pinner, 2013: 46-47).

¹⁴ Esta ferramenta disponível na Internet (<https://padlet.com>) permite criar um mural, no qual todos os/as alunos/as com autorização de acesso podem registar e/ou ler a informação disponível.

mente podiam consultá-lo a qualquer momento nos seus aparelhos tecnológicos, onde quer que estivessem, e copiar a informação para os seus registos individuais. A utilização deste tipo de recurso permitiu trabalhar os conteúdos linguísticos desta unidade, obrigando os/as alunos/as a seleccionar e registar a informação e o vocabulário essencial, e permitiu ainda contornar o facto de alguns discentes terem um ritmo de trabalho mais lento.

Foram elaboradas algumas fichas de trabalho, que promoviam tanto a aprendizagem de conteúdo, como as aprendizagens linguísticas. No início, privilegiou-se a legendagem de diagramas, a interpretação de definições para completar as legendagens e a leitura de pequenos textos informativos, com frases curtas e simples, acompanhados de imagens ilustrativas. Mais tarde, recorreu-se à utilização de textos narrativos mais longos, “challenging students to take another step forward” (Mehisto *et al.*, 2008: 69), para assim familiarizar os/as discentes com vocabulário e conteúdos da área das Ciências, mas também com a estrutura específica de um texto narrativo, e em particular o uso do *past simple* neste tipo de texto, para além de desenvolver competências específicas de compreensão escrita e de seleção de informação.

Efetivamente, todas as estratégias e recursos acima referidos foram utilizados para favorecer o desenvolvimento de todas as competências linguísticas – compreensão e produção escrita, e compreensão e produção oral. Sendo um dos enfoques da metodologia de ensino CLIL a língua, e um dos seus princípios básicos a comunicação, é importante um desenvolvimento equilibrado das competências linguísticas e comunicativas na LE.

Para além das competências comunicativas, priorizou-se o desenvolvimento de competências cognitivas, através dos recursos e estratégias referidos anteriormente. O desenvolvimento de *thinking skills*¹⁵ é outro dos princípios básicos da metodologia CLIL, conseguido através de “scaffolding, anchoring into previous learning, chunking and repackaging knowledge, fostering creative and critical thinking, as well as challenging students to step just outside

¹⁵ Dana Hanesová (2014: 35) refere no seu estudo o desenvolvimento de “critical and creative thinking skills”, diferenciando esta designação dos “higher thinking skills” proposta pela Taxonomia de Bloom.

their comfort zone (...) These are just achievement builders for CLIL” (Mehisto *et al.*, 2008: 138).

Ao longo desta unidade a promoção do conhecimento intercultural foi igualmente um dos princípios seguidos, pois pressupõe-se na metodologia CLIL que exista uma abordagem cultural subjacente ao desenvolvimento da cognição, conteúdo e comunicação. Não sendo a dimensão sociocultural um conceito novo no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, surge nesta metodologia contextualizada com os conteúdos da área de especialidade que se pretendem ensinar. Os/as alunos/as são estimulados a entender a sua própria cultura por comparação com outras culturas que vão descobrindo nas aulas CLIL, “[an] exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self” (Darn, 2006). Desta forma, potencia-se uma comunidade mais tolerante e capaz de reconhecer e aceitar as diferenças entre culturas.

Finalmente, avaliaram-se os conhecimentos científicos, linguísticos e também culturais adquiridos ao longo da unidade. A avaliação progressiva das aprendizagens realizadas foi efetuada através da observação direta por parte da professora, mas centrou-se sobretudo no processo de autoavaliação por parte dos/as alunos/as, para que eles/elas próprios/as aferissem a sua progressão ao nível dos conteúdos lecionados e as dificuldades sentidas ao longo das aulas. Como refere Hasenová (2014: 45), “As a CLIL course has to be focused on learners, their assessment of individual methods used in a CLIL course is the most important phenomenon in its evaluation”. A autoavaliação foi efetuada recorrendo a métodos rápidos de questionamento descritos na planificação e conseqüente registo, para posteriormente adequar as estratégias de ensino, a forma de organização do trabalho e/ou o tempo necessário para a realização das atividades, tendo sido necessário efetuar alguns ajustes à planificação inicial. No final da unidade foi utilizado um questionário de autoavaliação das aprendizagens que os/as alunos/as preencheram individualmente, e que foi depois analisado em conjunto com o professor de Ciências Naturais envolvido neste estudo. Assim, o professor pôde dar continuidade à leção do capítulo sobre a estrutura interna da terra e ficou responsável por realizar a avaliação sumativa no final do mesmo.

3.5. Análise e discussão de resultados

Para aferir as expectativas dos/as alunos/as relativamente à implementação de um projeto CLIL e o nível de conhecimento relativamente a esta metodologia, foi passado aos/às discentes um questionário inicial, do qual se apresentam as conclusões principais. Através das respostas dadas, constatou-se que as turmas revelavam grande empatia com a aprendizagem de línguas estrangeiras, referindo como sendo as suas preferidas as disciplinas de Inglês (92,5% dos/as alunos/as referiram gostar da disciplina), Francês, Espanhol e também Educação Física. No entanto, ficou evidente que as disciplinas preteridas eram Matemática, Ciências Naturais, Físico-Química e Português.

Os/As alunos/as desconheciam a possibilidade de aprender uma disciplina do seu currículo usando a LE, pelo que nunca haviam considerado esta situação e mostraram curiosidade e interesse em experimentar e perceber como poderia ser implementado um projeto desta natureza -- 74% dos/as alunos/as afirmaram que nunca tinham equacionado esta possibilidade, porque desconheciam que poderiam fazê-lo; no entanto, apenas 18 alunos/as responderam que provavelmente não conseguiriam perceber os conteúdos se uma disciplina fosse ministrada em inglês, mas mostraram-se conscientes que tal dependeria também da disciplina em causa. As disciplinas em que julgaram ser possível utilizar a LE como língua de instrução seriam Educação Física, Matemática e História.

Verificou-se que estes/as discentes estavam cientes de que a utilização da LE como veículo de aprendizagem de conteúdos de uma outra disciplina lhes traria algumas dificuldades, e anteviam como maiores desafios a enfrentar o facto da LE/Inglês ser a única língua utilizada na sala de aula, aprender e memorizar a terminologia específica da disciplina em inglês e avaliar a sua progressão na aprendizagem da disciplina em causa.

No final deste questionário pedia-se aos/às alunos/as que traduzissem alguns termos específicos, embora de utilização comum, da área das ciências, para aferir o grau de familiaridade com o vocabulário desta área. Verificou-se que os/as alunos/as desconheciam a maioria dos termos, sendo os mais familiares “Planet Earth, biodiversity and volcano”.

Após as aulas CLIL, solicitou-se aos/as alunos/as que respondessem a um questionário final de avaliação da implementação do projeto. Assim, as respostas dadas revelaram que o que mais lhes agradou, durante as aulas, foi o facto de o inglês ser usado como língua de instrução para a aprendizagem das Ciências Naturais, as tarefas realizadas durante as aulas e a forma de organização do trabalho e da turma.

Verificou-se que 46,3% dos/as alunos/as consideraram ter melhorado os seus conhecimentos de Ciências Naturais de forma razoável (3 na escala de 1 a 5) e 38,9% consideraram ter melhorado bastante os seus conhecimentos em Ciências Naturais (4 ou 5 na escala proposta).

Quando questionados/as sobre a sua evolução ao nível dos conhecimentos linguísticos em inglês, 37% consideraram ter melhorado os seus conhecimentos de forma razoável (3 na escala de 1 a 5) e 61% consideraram ter melhorado bastante (4 ou 5 na escala referida).

Foi ainda solicitado que autoavaliassem a sua motivação para a utilização desta metodologia em outras situações de ensino-aprendizagem, ao que 72% dos/as alunos/as responderam que gostariam de ver este projeto implementado em outras disciplinas, alegando que esta prática lhes suscitava um maior interesse e motivação – era mais interessante, divertida, criativa e “engraçada”, que apreciavam “falar” em inglês, ou porque, desta forma, podiam aprender mais vocabulário e “treinar mais o inglês”. Um/a dos/as alunos/as escreveu mesmo “I think I learn more with English!”. 15% dos/as discentes não gostariam de ver o projeto CLIL aplicado a outras disciplinas, apresentando como motivo uma maior dificuldade em perceber os conteúdos, devido à utilização do inglês como língua de instrução (“É confuso, complicado, torna-se mais difícil,...”).

Na eventualidade de poderem continuar a usufruir da implementação de um projeto desta natureza, os/as alunos/as referiram que prefeririam fazê-lo nas disciplinas de História, Educação Visual, Educação Física e/ou Geografia.

Relativamente ao impacto da utilização do Inglês como língua de instrução nas aprendizagens dos conteúdos das Ciências Naturais, a maioria dos/as alunos/as revelou que por vezes a utilização do inglês lhes causou alguns problemas na compreensão dos conteúdos e na realização das tarefas; no entanto, exprimiram posteriormente, quando questionados sobre estas difi-

culdades, que o facto de poderem trabalhar em pares e em grupo colmatou as dificuldades inicialmente sentidas.

Quando solicitado um balanço final deste projeto, os/as alunos/as consideraram que a utilização de CLIL lhes proporcionou: 1. maior motivação para a aprendizagem tanto das Ciências como de Inglês; 2. mais oportunidades de aprender vocabulário e de se exprimir oralmente em inglês; e 3. aumento dos seus conhecimentos culturais. Alguns alunos acrescentaram mesmo “It was funnier in English!”.

3.6. Dificuldades e limitações

A primeira grande dificuldade encontrada no desenvolvimento deste estudo foi a falta de formação relativamente à metodologia CLIL. Os conhecimentos que tinha sobre esta metodologia de ensino eram superficiais e insuficientes para desenvolver um trabalho desta natureza. Assim, foi necessário proceder a leituras várias e recorrer a inúmeras fontes para conseguir compreender quais as motivações, princípios estruturantes e práticas pedagógicas recorrentes nesta metodologia de ensino. Resultado deste desconhecimento são, por exemplo, a falta de especificação dos objetivos ao nível das competências cognitivas a desenvolver nos/as alunos/as nas planificações efetuadas, ficando estes apenas implícitos na escolha e estruturação das tarefas a realizar. No momento em que foram planificadas as unidades com os/as docentes das áreas de especialidade não tinha ainda esta consciência, pelo que ficaram omissos. Isto evidencia bem a falta que a formação específica nesta metodologia faz no desenvolvimento profissional dos/as docentes que pretendem iniciar-se em projetos CLIL. Este tem sido um dos grandes entraves (conjuntamente com a falta de proficiência linguística dos/as professores/as das áreas de especialidade) na expansão desta metodologia, tanto no contexto internacional (Mehisto *et al.*, 2008; Banegas, 2012a), como no contexto nacional (Coelho, 2012; Almeida, 2014).

Relativamente à fase inicial de implementação deste projeto CLIL, a maior dificuldade prendeu-se com a inexistência de materiais específicos para trabalhar os conteúdos das Ciências Naturais utilizando a língua inglesa,

adaptados ao currículo nacional. A inexistência destes materiais aumentou o tempo de pesquisa e seleção de materiais, bem como de planificação das aulas. Houve necessidade de adaptar alguns dos materiais encontrados aos conteúdos que se pretendiam abordar, sendo as adaptações também necessárias para que os mesmos estivessem de acordo com os princípios da metodologia CLIL. Coyle *et al.* (2010: 92-109) e Mehisto *et al.* (2008: 148-153) reiteram a importância da seleção, adaptação e pertinência dos materiais a utilizar, sugerindo algumas abordagens metodológicas e propondo soluções didáticas para a utilização de diferentes materiais e das tecnologias de informação e comunicação.

A nível da organização institucional, como foi referido anteriormente nas condições de implementação, a impossibilidade de proceder a um ajuste nos horários dos/as docentes e das turmas intervenientes neste estudo foi uma limitação contornável graças à boa vontade dos/as participantes. Como referem Coyle *et al.*, “Teacher availability is crucial because it is usually the starting point for designing a model. How teachers work together (...) influences both planning and implementation” (2010: 14). De facto, qualquer programa CLIL tem que ser delineado a nível institucional, envolvendo todos os grupos intervenientes – docentes, estudantes e encarregados/as de educação: “For this reason, CLIL programmes need to be managed at the whole-school level as well as enacted in the classroom” (Ball *et al.*, 2015: 247).

Relativamente à prática letiva, constatou-se que as atividades propostas estavam ajustadas ao nível etário e cognitivo dos/as alunos/as, revelando-se desafiadoras mas não angustiantes. Com a cooperação dos seus pares, facilmente realizaram as tarefas propostas com verdadeiro entusiasmo, mesmo aqueles com mais dificuldades a nível linguístico.¹⁶ Coyle *et al.* salientam que “whatever the capability of learners, effective learning demands cognitive engagement at the appropriate level for individuals”, citando mesmo Smith & Patterson (1998: 1), que afirmam que “[by] actively involving pupils

¹⁶ Coyle *et al.* (2010) referem a necessidade de planificar e estruturar a prática CLIL de forma a alcançar equilíbrio entre “linguistic and cognitive demands”, sugerindo uma adaptação do modelo de Cummins (1984), The CLIL Matrix, para verificar se as atividades propostas promovem esta harmonia.

in intellectually demanding work, the teacher is creating genuine need for learners to acquire the appropriate language” (2010: 43). No entanto, como o número de aulas disponíveis para a leção de aulas CLIL era reduzido, houve a tentação de querer fazer muito em pouco tempo, ou seja, houve casos em que os/as alunos/as teriam beneficiado se o tempo de realização das tarefas e de reflexão sobre as mesmas tivesse sido mais alargado. Numa situação de prática CLIL continuada esta dificuldade não se colocaria, mas no contexto particular deste estudo acabou por condicionar a prática letiva e, conseqüentemente, poderá ter-se refletido também ao nível dos resultados obtidos.

A progressão dos/as alunos/as na aprendizagem, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível linguístico/comunicativo não foi aferida através de um instrumento de avaliação formal, baseando-se a análise relativamente aos benefícios da aplicação da metodologia CLIL no domínio da aquisição de língua, de conteúdo e de competências cognitivas e pluriculturais na observação direta do trabalho desenvolvido em sala de aula e nas percepções dos/as próprios/as alunos/as relativamente à sua evolução.

Finalmente, importa referir que este estudo foi implementado apenas durante cerca de dois meses (com um número reduzido de aulas) e com uma amostra relativamente pequena, o que obviamente limita a análise dos resultados do projeto e as conclusões tiradas. Este estudo deve, pois, ser entendido como uma possibilidade de implementação de um programa com esta metodologia.

4. Conclusão

Muito embora os resultados de inúmeras investigações efetuadas sobre as potencialidades e limitações da aplicação da metodologia CLIL não sejam consensuais¹⁷, muitos dos estudos apontam os benefícios que a utilização

¹⁷ Harrop (2012) faz um estudo crítico sobre este tema baseado nos resultados de diferentes investigações sobre os benefícios desta metodologia e aponta algumas formas de lidar com as limitações encontradas.

desta metodologia de ensino pode trazer para discentes, docentes e restante comunidade educativa. Simões *et al.* (2013: 35-36) elencam, de forma exaustiva, as vantagens da implementação desta metodologia para os/as alunos/as, das quais se salientam as seguintes: a) a sua maior motivação para a aprendizagem; b) o desenvolvimento cognitivo; c) a melhoria de competências comunicativas e de proficiência na língua veicular, sem comprometer o desenvolvimento das competências comunicativas dos/as alunos/as em língua materna; d) a aquisição de conteúdos similar ao que se verifica quando o ensino é ministrado na língua materna; e) a promoção da interação e do trabalho cooperativo entre pares; f) o desenvolvimento da sua consciência cultural e intercultural; e, por fim, g) o aumento da autonomia dos/as alunos/as e da sua capacidade de ‘aprender a aprender’, como forma de prepará-los/as para o prosseguimento de estudos e para o mercado de trabalho numa sociedade global.

Ao nível dos benefícios para docentes e escola em geral, estes autores referem que a metodologia CLIL poderá ser um catalisador de “school development and innovation, school language policy curriculum development and interdisciplinary practices amongst teachers” (Simões *et al.*, 2013: 36).

O estudo de caso apresentado parece confirmar que efetivamente, com a implementação de aulas CLIL, a motivação dos/as alunos/as aumenta, em parte devido à natureza das tarefas propostas na aula e aos materiais utilizados. Este projeto revelou também que o interesse dos/as alunos/as pelas temáticas abordadas se intensificou e que os/as próprios/as alunos/as reconhecem que a suas competências comunicativas na língua veicular melhoraram.

A promoção da interdisciplinaridade, incluindo ao nível dos métodos e estratégias de ensino, é uma mais-valia desta metodologia, estabelecendo uma espécie de diálogo entre disciplinas que normalmente se fecham em si mesmas. O trabalho colaborativo entre docentes, embora difícil de concretizar, é essencial e amplamente motivador e, indubitavelmente, favorece uma prática pedagógica mais ativa, reflexiva, democrática e globalizante.

De facto, a metodologia CLIL requer **tempo**: disponibilidade horária para a planificação, para a pesquisa, seleção, adaptação e elaboração de materiais específicos e autênticos, para a lecionação, etc. Requer **formação pedagógica específica** dos/as docentes nesta metodologia e **reforço da proficiência**

linguística dos/as professores/as das áreas de especialidade. Requer **apoio** institucional, por parte dos/as responsáveis pelas políticas educativas, mas também por parte dos/as diretores/as das escolas. Coyle *et al.* (2010), Ball *et al.* (2015), Cenoz *et al.* (2013), Simões *et al.* (2013), entre outros investigadores, referem estes condicionalismos, que parecem ser os maiores entraves à propagação do CLIL no contexto internacional e à aplicação desta metodologia no contexto nacional.

No âmbito deste estudo, o modelo de organização da escola e a falta de disponibilidade horária dos/as docentes para a realização de um trabalho conjunto inviabilizariam um projeto continuado de CLIL. De igual forma, também a falta de conhecimento sobre os princípios e modelos de aplicação desta metodologia por parte dos/as docentes envolvidos no projeto, bem como a renitência dos/as professores/as da área de especialidade em falarem inglês condicionaram a aplicação do projeto.

Para que a implementação desta metodologia seja efetuada de forma eficaz, é necessário ultrapassar os fatores condicionantes que acima se registaram. Certamente, o caminho será longo e trabalhoso, mas, parece-me, que os ganhos para todos os intervenientes no processo serão largamente compensadores: “a model that is genuinely promising” (Harrop, 2012, 68).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. M. (2014). *Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto ensino bilingue precoce – Relatório final*. DGE/MEC. Consultado a 26-10-2015 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Linguas/Ensino_Bilingue/documentos/relatorio_final_dezembro_2014.pdf.
- ANDERSON, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- BALL, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BANEGAS, D. L. (2012a). CLIL teacher development: challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.

- BANEGAS, D. L. (2012b). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 111-136.
- BANEGAS, D. L. (2015). Sharing views of CLIL lesson planning in language teacher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 104-130.
- BARBERO, T. (2012). Assessment Tools and Practices in CLIL. *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia: AECLIL-EACEA. Consultado a 20-01-2016 em <http://www.aeclil.net/>.
- CARRAJOLA, C., Martin, L., Hilário, T. (2012). Ciências Naturais – 7.º ano. 1.ª ed. Lisboa: Santillana Constância.
- CENOZ, J., Fred, G. & Durk, G. (2013). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- COELHO, M. (2012). Uma outra maneira de aprender uma língua estrangeira: a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL/CLIL – Content and Language Integrated Learning). Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, em Dezembro de 2012. Consultado a 26-10-2015 em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4123/1/Margarida%20Coelho.pdf>.
- COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. University of Nottingham. Consultado a 09-11-2015 em http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf.
- COYLE, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAVO, A., Bravo, C. & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 2.º e 3.º ciclos*. MEC.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- DALTON-PUFFER, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31(1), 182-204.
- DALTON-PUFFER, C. & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46, 545-559.

- DARN, S. (2006) "CLIL: a lesson framework" *TeachingEnglish* | *British Council* | *BBC*. Consultado a 21-01-2016 em <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>.
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Bruxelas: Eurydice European Unit. Consultado a 09-12-2015 em http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf.
- GREGÓRIO, C., Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (2013). *Relatório Técnico – Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado a 17-08-2016 em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_final.pdf.
- HANESOVÁ, D. (2014) Development of Critical and Creative Thinking Skills in CLIL. *Journal of Language and Cultural Education*, 2, 33-51.
- HARROP, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70. Consultado a 11-11-2015 em <http://w.encuentrojournal.org/textos/7.%20Harrop.pdf>.
- LASAGABASTER, D. e Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, Vol. 64(4), 367-75.
- MARSH, D. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE-CLIL Project Publications. Consultado a 09-11-2015 em <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>.
- MEHISTO, P., Marsh, D. e Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- MEYER, O. (2010) Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. Consultado a 20-06-2016 em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3311569.pdf>.
- NAVÉS, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Salisbury: Short Run Press Ltd.
- PAVÓN, V. & Ellison, M. 2013. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4: 65-78.
- PINNER, R. (2013). Authenticity and CLIL: Examining Authenticity from an International CLIL Perspective. *International CLIL Research Journal*, Vol. 2(1), 44-54.
- SIMÕES, A., Pinho, A., Costa, A. & Costa, A. (2013). The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school. *Indagatio Didactica*, 5(4), 30-51.

- SMITH, J., & Patterson, F. (1998). Positively bilingual: Classroom strategies to promote the achievement of bilingual learners. Nottingham: Nottingham Education Authority.
- VÁZQUEZ, V. P. & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.

3.2 ALEMÃO, ESPANHOL, FRANCÊS

(Página deixada propositadamente em branco)

JOÃO DOMINGUES

orcid.org/0000-0001-9762-2196

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

A DIDÁTICA COMO DESAFIO PERMANENTE: INTELIGÊNCIAS, PERFIS E MÉTODOS

DIDACTICS AS A PERMANENT CHALLENGE: INTELLIGENCES, PROFILES AND METHODS

RESUMO: A reflexão que aqui se apresenta desenvolve-se em torno das noções de “inteligências múltiplas”, “memórias”, “perfis de aprendizagem” e “métodos de ensino/ aprendizagem”. Toma-se a perspetiva do professor e pretende-se essencialmente equacionar e relacionar o que é suposto um professor conhecer e ter presente acerca de como se processa e se estrutura o conhecimento no humano, com o que, em consequência disso, se espera da sua atuação e dos meios e métodos de aprendizagem a que recorre; esse é o grande desafio do ensino ainda hoje, que reclama uma didática em permanente reformulação.

Palavras-chaves: aprendizagem, didática, esquecimento, inteligências, memórias, métodos, perfis

ABSTRACT: This reflection revolves around the concepts of “multiple intelligences”, “memories”, “learning profiles” and “teaching / learning methods”, from the point of view of the teacher. It aims at equating and relating what a teacher is supposed to know and be aware of when it comes to the process and structure of human knowledge with what is, therefore, expected of teachers, their performance, the resources and learning methods they use. That is today’s biggest teaching challenge, which demands a continuously changing didactics.

Keywords: learning, didactics, forgetting, intelligences, memories, methods, profiles

1. Introdução

Partimos do princípio de que a inteligência humana é uma noção intuitiva e consensual, o que quer que ela seja realmente. Apetrechar essa capacidade com os conhecimentos disponíveis necessários à realização plena da vida em

cada ser humano, em todos os seus âmbitos, é a grande finalidade do ensino; como permitir ao aprendente a efetivação desse processo, com o maior grau de sucesso possível para todos e cada um, constitui o cerne do múnus do professor. Ora, desde muito cedo se percebeu que esse procedimento não é linear, que não se resume simplesmente ao facto de o professor ter de ensinar e o aluno ter de aprender, e que numerosas condicionantes, mais ou menos diretamente, o influenciam significativamente. Hoje reconhece-se a importância da Didática e da Pedagogia, enquanto saberes que se dedicam a estudar e preparar o modo de atuar, e reconhece-se também quanto as ciências próximas, como a psicologia, podem ajudar a entender e melhorar a atuação do professor enquanto mediador central nesse mesmo processo.

No início do século vinte, Alfred Binet afirmou ter chegado à possibilidade de medir, com alguma exatidão, essa capacidade humana, através do célebre “teste de inteligência” e da sua escala de avaliação do “QI”. Apesar de o seu autor não ter qualquer ideia segregacionista nem elitista¹, a verdade é que, para conhecer as capacidades, presentes e futuras, de um indivíduo, bastava submetê-lo ao teste e aferir os resultados. Em consequência, ficávamos não só a saber o “valor intelectual” de um indivíduo, como passaríamos também a dispor de um padrão de comparação universal para medir as faculdades mentais do ser humano. Mas, se do ponto de vista da classificação e do posterior recrutamento de candidatos, para um posto de trabalho ou outra coisa qualquer, isso se revelava útil, já para melhorar o ensino esse conhecimento nada

¹ Pedagogo e psicólogo francês, Alfred Binet (1857-1911) ficou conhecido pela sua contribuição para a psicometria, nomeadamente como inventor dos primeiros testes psicométricos. No momento da introdução do ensino obrigatório em França, Binet foi encarregado pelo “Ministério da Instrução Pública” francês de conceber um instrumento para detetar as maiores dificuldades do ensino. Binet publica então, em 1905, uma “escala métrica da inteligência”, juntamente com Théodore Simon; a finalidade desta escala era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças em função da sua idade (quociente entre a idade mental e a idade física). Grandemente influenciado pelos trabalhos de Binet, William Stern concebe, em 1912, o célebre teste “QI”. Binet foi ainda o primeiro a salientar a diferença social das variações cognitivas; note-se, porém, que a sua finalidade não era segregar ninguém do ensino, mas antes integrar. Infelizmente, a sua escala psicométrica levou a interpretações naturalistas e raciais simplistas, nomeadamente nos Estados Unidos (Lewis Madison Terman, por exemplo, fez dela um instrumento de seleção de elitismo). Hoje, este método foi suplantado pelos testes de Wechsler (WISC “Wechsler Intelligence Scale for Children” -1949; a sua quinta versão – WISC-V – surgiu em 2014), que posicionam o indivíduo em relação a uma determinada população de referência.

trazia de novo, a não ser que se visasse a criação de elites desde o momento da escolarização, ou, tal como pretendia o próprio Binet, fossem criadas estruturas de apoio com vista à recuperação e reintegração dos alunos com maiores dificuldades.

2. A natureza similar, mas plural, do intelecto

À conceção unidimensional de avaliação da inteligência humana proposta por Binet no início do século vinte, Howard Gardner opõe, quase um século depois, a noção de diferentes formas de inteligências, e identifica pelo menos sete: inteligência linguística, logico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Segundo o mesmo autor, as inteligências múltiplas são formas de captação, de percepção ou de apreensão de conhecimentos (cf. Gardner, 2008: 30-32). Na posse de uma inteligência linguística excepcional destacam-se naturalmente os escritores, sobretudo os poetas; a inteligência logico-matemática é fácil de perceber, mas dificilmente definível sem recorrer a tautologias como aptidão para a lógica e para a matemática; quanto à inteligência espacial, ela manifesta-se na capacidade de agir num universo espacial criando deste uma representação mental; já a inteligência musical é a forma de inteligência que reconhecemos em Mozart, por exemplo; a inteligência cinestésica identifica-se com a capacidade de resolver problemas, de produzir algo com o seu corpo, como acontece com os dançarinos, os desportistas, mas também os cirurgiões² ou os artesãos; a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender os outros e aquilo que os motiva, e o saber agir em conformidade; por fim, a inteligência intrapessoal é a capacidade de formar de si próprio uma representação precisa e objetiva. Ora, longe de querer rotular inteligências ou pessoas, o que se pretende com a identificação das diferentes inteligências é, tal como bem afirmou este autor, sublinhar *a natureza plural do intelecto* (Gardner, 2008: 31), e reconhecer, em consequência,

² Sabemos como, mesmo entre a classe médica, a cirurgia é ainda hoje considerada como uma arte “menor” por ser muito “manual” e pouco “intelectual”, como se esta destreza tão precisa e exigente do ato cirúrgico fosse inferior ao raciocínio complexo exigido, por exemplo, na realização de um bom diagnóstico.

o quanto isso influencia o modo como se aprende, e como deve determinar o modo como se ensina. Com efeito, as diferentes inteligências são um “potencial natural bruto” que cada um vai poder desenvolver, mais ou menos, ao longo da sua vida. Enquanto “capacidades excepcionais”, elas só se manifestam claramente naquilo a que chamamos fenómenos³; porque a maior parte de nós parece que combina as diferentes inteligências em diferentes graus, desenvolvendo mais umas do que outras, dependendo de uma teia complexa de fatores. Mas o papel da escola seria precisamente desenvolver todas estas inteligências o mais possível, e simultaneamente ajudar cada aluno a gizir o SEU caminho, o mais indicado para o grau a que consegue elevar o desenvolvimento das suas faculdades.

Já nos anos 1990, Tulving & Schacter (1994) abordam também outro assunto muito pertinente, a questão das memórias: segundo estes investigadores, elas são múltiplas e constituem diferentes modos de reter os conhecimentos, formas de guardar, de ‘armazenar’, de interiorizar, de assimilar ou de fixar o que se aprende. Estes autores identificam cinco: memória semântica; memória episódica; memória de procedimento; memória de trabalho e sistema de representação perceptiva. A memória semântica retém os conhecimentos gerais e abstratos: *ter conhecimentos*. Ela atribui um significado aos objetos, comparando-os com os objetos ‘armazenados’ anteriormente. Comporta os nossos conhecimentos gerais do mundo em termos de factos, conceitos, vocabulário, sem limitação espaço-temporal. A memória episódica fixa, por seu lado, os momentos únicos. Ela permite-nos contextualizar, no tempo e no espaço, informações provenientes da memória semântica e regista a recordação precisa de um episódio passado. A memória de procedimento permite aprender ações, saber como se faz. É ela que nos permite fazer uma adição ou uma divisão, ou andar de bicicleta; memoriza os procedimentos motores ou cognitivos; age de forma automática e não consciente: de facto, não nos perguntamos como é que se faz para dar aos pedais ou para nos equilibrarmos em cima da bicicleta ou dos esquis (são as habilidades de cada um, por vezes muito difíceis até de transmitir verbalmente). A memória de trabalho guarda a informação, durante um curto espaço de tempo, permitindo-nos cumprir

³ Sejam eles Einstein, Mozart ou Ronaldo.

uma determinada tarefa; ela diz respeito a informação normalmente muito acessível e recente a que acedemos para desempenhar determinada tarefa em concreto. Por fim, o *sistema de representação perceptiva* é o tipo de memória que nos permite reconhecer as formas.

Ora, no ensino/aprendizagem, se a questão das inteligências múltiplas se revela importante, a questão das diferentes memórias não o é menos; com efeito, o processo de ensino aprendizagem não se completa senão com o poder de ‘armazenamento’ do que se aprende, para poder ser utilizado/ativado sempre que necessário. De outro modo não seria verdadeiro conhecimento, ou seria conhecimento não totalmente adquirido.

Diretamente ligado às *inteligências* e às *memórias*, no processo do ensino/aprendizagem, outra questão incontornável é o problema do esquecimento. Na verdade, de tudo o que aprendemos, só podemos dispor daquele conhecimento que guardamos depois de termos esquecido todo o resto. É verdade que o acesso generalizado a todo o tipo de conhecimentos disponíveis na internet tem vindo a alterar significativamente a necessidade de recorrermos à memória individual; porém, ao mesmo tempo que facilita o acesso ao conhecimento, alguns estudos confirmam que ela tem vindo a afetar negativamente essa capacidade humana. Seja como for, e por muito que se aperfeiçoe essa disponibilização de conhecimentos *online*, sempre teremos de ‘lembrar’ ou ‘saber de cor’ como se faz para aceder a esses conhecimentos.⁴

Na realidade, o esquecimento atua em permanência no processo do ensino/aprendizagem. Sabe-se que pode ser a curto ou a longo prazo, mas não se conhece quase nada de como isto acontece e muito menos porque acontece. Quanto ao esquecimento a curto prazo, será efeito do tempo? Exis-

⁴ Segundo um estudo da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, o Web está a roubar-nos a memória. Este estudo concluiu que a regular utilização da Internet tem vindo a alterar a forma como a nossa mente arquiva as memórias. Já não são necessários grandes esforços de memória, pois delegamos esse esforço de memória nos motores de busca; vivemos num mundo como que afetado por amnésia, nutrido por uma memória coletiva e digital. Segundo Betsy Sparrow, uma das autoras do estudo, o Web tornou-se numa espécie de “memória externa”, cómoda, utilíssima, capaz de responder por nós. De alguma forma, o ciberespaço assumiu o espaço da memória real e, ao mesmo tempo, modificou a ordenação da informação por ordem de importância. Parece que hoje se raciocina muito através de palavras-chave, naturalmente à imagem do que nos serve o Google e outros motores de busca (cf. Sparrow, Liu & Wegner, 2011: 776-778).

tirão interferências? Por exemplo, o aprender as regras da formação do imperfeito do conjuntivo em português vai impedir o aprendente – por uma espécie de ‘ruído de fundo’ – de se lembrar de como se forma o futuro simples, regra aprendida anteriormente? Será que os novos conhecimentos ‘deslocam’ os antigos? Curiosamente, na vida prática, o senso comum diz que chega a acontecer precisamente o contrário. Por exemplo: deixo sempre o carro no mesmo sítio, debaixo de uma árvore, para ficar à sombra; um dia, ou porque não está sol ou por outra razão qualquer, deixo-o umas dezenas de metros antes. Quando à tarde regresso e não vejo o carro no sítio habitual, penso logo que mo tiraram dali; mas por que razão não me vem à memória o facto mais recente que é tê-lo deixado nesse dia alguns metros antes por uma razão qualquer? Será que a memória guarda preferencialmente o ato mais repetido (tornado hábito?), ficando mais gravado do que outro mais recente? Nesse caso, que implicações poderá isto ter na aprendizagem de uma língua? Que importância têm a prática e a repetição na aprendizagem de uma língua? Será mais importante para a memorização do que o aspeto temporal? Já quanto ao esquecimento a longo prazo, sabemos como o facto de se deixar de utilizar ou de recorrer a determinados conhecimentos, como a prática de uma língua, faz com que se acabe por esquecê-los (teoria do desuso). Sabemos ainda que o esquecimento pode também ser motivado (por repressão ou amnésias seletivas⁵).

Ora, neste âmbito, o mais importante para o ensino seria saber qual é a possibilidade – e o grau de dificuldade – de recuperar os conhecimentos ‘esquecidos’. Quando deixamos de falar e de escrever uma língua que dominávamos quase na perfeição, como fazer para voltar a ter essas competências? E será apenas uma questão de “avivar” a memória? Pensa-se que os conhecimentos adquiridos estão lá, disponíveis, só que não estão acessíveis. Mas é possível recuperá-los⁶ por inteiro? Compreender e dominar esse processo

⁵ O chamado *esquecimento motivado* foi estudado desde há muito, nomeadamente por Glucksberg, S., e King, L. J., que, em 1967, publicaram a obra *Motivated forgetting mediated by implicit verbal chaining: A laboratory analog of repression*.

⁶ Já em 1954 Wilder Penfield e Herbert Jasper, na sua obra intitulada *Epilepsy and the Functional Anatomy of the Human Brain*, haviam notado que certos pacientes epiléticos, quando estimulados por choques elétricos, reativavam certas experiências precedentes específicas. Por seu lado, Lindsay & Norman (1977), utilizaram a metáfora da biblioteca

traria por certo enormes vantagens na ajuda aos nossos alunos para organizar o seu estudo, para fazerem as suas revisões por forma a “avivarem” efetivamente os conhecimentos entretanto perdidos.

Seria ainda necessário equacionar a relação entre memória e compreensão, porque não são sinónimos. Não vamos dirimir aqui a questão, que nos parece óbvia; mas quem não teve um dia um aluno que memorizou na perfeição as regras de gramática ou os tempos verbais e depois foi absolutamente incapaz de os utilizar corretamente quando se lhe pediu para redigir uma frase? De facto, a sensação de ter compreendido algo não é suficiente para uma gestão e uma utilização efetivas desses conhecimentos.

Podemos, por conseguinte, afirmar com alguma segurança que, sendo verdade que todos possuímos *uma organização cerebral similar* (Dehaene, 2013) existirão princípios fundamentais que todos os docentes devem respeitar. Mas as ciências cognitivas mostram, por outro lado, que essa *organização cerebral similar* é também *múltipla e diversa* (*ibid.*), quer no processo de apreensão, quer ainda no processo de ‘armazenamento’ e gestão dos conhecimentos; isto é, não aprendemos todos da mesma maneira. Por essa razão, esses mesmos princípios apontam para a necessidade de uma grande liberdade ou mesmo diversidade pedagógica. Compreende-se, por conseguinte, que, para se ser um bom docente, é preciso ser-se um grande observador e um grande experimentador, capaz de adaptar as suas práticas pedagógicas em permanência. Naturalmente situados a montante do processo de ensino/aprendizagem, os conhecimentos didáticos não teriam, aliás, outra finalidade senão preparar o docente para este desafio de ‘plasticidade’ e adaptação permanentes.

3. Nem todos aprendem da mesma maneira

Também para o pedagogo La Garanderie, a inteligência não é uma quantidade fixa, determinada de uma vez por todas, que cada um possui em função das contingências do seu património genético e dos caprichos da sua história

onde seria sempre possível encontrar uma palavra desde que nos lembrássemos do número da página e da estante onde se encontrava.

peçoal e social. A inteligência é antes *um processo em desenvolvimento*, uma *estrutura modificável* e cheia de potencialidades operatórias (*apud* Gaté *et al.*, 2013: 27). Esta tendência para se modificar abre-se à educabilidade cognitiva, mas também à educabilidade da pessoa, já que a inteligência não é uma função isolada, antes anima e suporta a personalidade no seu todo. La Garanderie não concebe, portanto, a inteligência como sendo apenas *o dom* de cada um, e muito menos como fatalismo do determinismo social (cf. La Garanderie, 1984: 105). Para ele, “tout élève peut réussir”; trata-se apenas de encontrar, para cada um, “les moyens de son épanouissement culturel et personnel” (La Garanderie, 1982, p. 119). Com efeito, para este autor, cada aluno desenvolve diferentes formas específicas de imagens mentais; por conseguinte, aquele que se serve de imagens diferentes das que utiliza o professor terá, logo à partida, uma dificuldade acrescida. Mas isso não é um problema insolúvel: com efeito, não só o aluno pode ser iniciado à utilização de outras imagens mentais, como também o professor pode, por seu lado, recorrer a imagens diferentes para se exprimir. Daí a importância daquilo a que La Garanderie chama o *diálogo pedagógico*, que está na base da sua conhecida teoria da *Gestão mental*, e que se apresenta *como uma teoria da ação pedagógica, nascida da experiência do terreno, conduzindo a uma concetualização cada vez mais afinada da vida mental* (Gaté *et al.*, 2013: 9). Para La Garanderie, a confirmação pela experiência parece essencial, na justa medida em que ela visa responder a questões essenciais que concernem aos dois grandes agentes do ensino, a saber:

- Que podemos trazer para o desenvolvimento das competências do aluno?
- Como se pode esclarecer o professor-pedagogo e guiá-lo na sua confrontação com a heterogeneidade dos alunos? (cf. Gaté *et al.*, 2013: 9).

Na tentativa de perceber como se processa o relacionamento do aluno com o que vai aprender, no preciso momento em que contacta com esse novo saber, La Garanderie refere *cinco gestos mentais* do aluno, bem definidos e concretos durante o processo cognitivo. São eles a atenção, a memorização, a compreensão, a reflexão e a imaginação criativa (cf. La Garanderie, 1980). Por seu lado, numa linguagem muito próxima de La Garanderie, Stanislas Dehaene referiu, na sua conferência em Paris (Dehaene, 2013), quatro pilares em que assentaria a aprendizagem, a saber: a atenção, o empenhamento ativo,

o retorno da informação e a consolidação.⁷ Ora, se por um lado a atenção constitui um pilar mais do que óbvio para a aprendizagem, tal como o empenhamento ativo,⁸ sabemos, por outro, quanto é difícil justamente cativar e canalizar, a cada momento, a atenção e o empenhamento de cada aluno ao longo da aula. Um professor que seja capaz de o fazer possui certamente o maior talento que um professor pode ter. Mas nós gostaríamos de realçar aqui a importância deste *retorno de informação*, terceiro pilar que compreende a forma como o docente veicula essa informação e como ela é recebida pelo aluno; e aqui falamos não só do assinalar os erros a corrigir, mas também de toda a motivação a veicular e também da recompensa: sabemos que o erro é normal, diríamos indispensável, mas também sabemos que, em vez da sanção, é muito mais construtivo dar como retorno um estímulo, reforçar uma motivação, veicular uma perspectiva positiva.

Mas a questão não é de facto linear, pois nem todos apreendem ou captam as mesmas coisas com os mesmos sentidos, nem todos se motivam pelas mesmas razões, nem todos aprendem da mesma maneira. A este propósito, Jean-François Michel define três perfis de compreensão, quatro perfis de motivação e sete perfis de aprendizagem (cf. Michel, 2013: 49-78). Os três perfis de compreensão (ou de *apreensão*) são o visual (58%), o auditivo (27%) e o cinestésico (15%)⁹, e com eles se identifica o canal sensorial pelo qual as informações são preferencialmente captadas e registadas pelo aprendente. As percentagens registadas resultam de um estudo feito pelo autor com mais de 1600 participantes, constituindo uma amostra bastante significativa, e dão

⁷ Jean-Guy Perraud fala, por seu turno, de quatro fases de aprendizagem, a saber: 1. Tomada de consciência da ignorância ou “o ignorante consciente”, 2. A decisão de aprender, 3. Aquisição da competência, 4. Aplicação da competência adquirida.

⁸ Sabe-se que um organismo passivo não aprende. E talvez o ideal seja mesmo alternar a aprendizagem com o teste imediato e repetido dos conhecimentos. Aí ganharia todo o sentido a noção de ‘tâche finale’ na aprendizagem de uma língua, na medida em que permite ao estudante aprender e confirmar que sabe ou ficar a saber que ainda não aprendeu (metacognição). Até hoje, os melhores resultados foram obtidos num sistema em que há tantos períodos de testes quantos de estudo. A fazer fé nos estudos de Zaromb, Karpicke e Roediger (2010), seria mesmo aconselhável tornar as condições de aprendizagem mais difíceis e exigentes, pois isso obrigaria os estudantes a um acréscimo de comprometimento e de esforço cognitivo, conduzindo-os assim frequentemente a uma melhor retenção.

⁹ Estas percentagens referem-se a um estudo realizado num universo de cerca de 1600 pessoas: pais, estudantes, formadores e professores (cf. Michel, 2013: 41).

uma preciosa indicação ao docente sobre o canal sensorial mais usado pelos humanos para apreenderem os conhecimentos. De facto, se na grande maioria somos preferencialmente visuais, compreendemos desde logo o malogro das aulas demasiado magistrais e dirigidas ao canal auditivo, e reconhecemos a necessidade imperativa de recorrer a utensílios pedagógicos consequentes, sobretudo com alunos de faixas etárias nas quais os outros canais sensoriais não conseguem ainda colmatar essa dificuldade, por exemplo com um acréscimo, voluntário e consciente, de esforço de atenção.

Ao enumerar os quatro perfis de motivação ou as quatro grandes razões que normalmente motivam os alunos – que utilidade?; vou aprender?; com quem?; onde se situa isto? – o autor fornece ao professor mais um meio valioso para, tendo identificado os diferentes perfis, conseguir com a sua atuação geral, e especificamente no tipo de retorno que vai dando aos alunos, ir ao encontro do interesse maior que motiva cada aprendente e motivá-lo de forma o mais personalizada possível e quase individual.

Os sete perfis de identidade são, no fundo, sete modos diferentes que o aluno tem de reagir e se relacionar nos momentos de aprendizagem: o *perfeccionista* (22%), o *amável* (18%), o *emocional* (16%), o *intelectual* (14%), o *entusiasta* (13%), o *dinâmico* (10%) e o *rebelde* (7%)¹⁰. Sublinhe-se que o perfil de identidade não determina só por si a personalidade de um indivíduo, que é uma realidade bem mais complexa. O que aqui nos detém é especificamente o modo como o aluno se relaciona com o momento da aprendizagem e como reage instintivamente.

Segundo esta divisão de perfis, o *perfeccionista* procura evitar as críticas a todo o custo. Nas aulas gosta da ordem, é honesto, disciplinado e trabalhador, mas muito crítico. Deseja ter toda a informação para compreender tudo; quer saber para onde vai; precisa de saber que está a fazer bem para se motivar a aprender. O *amável* está, por seu lado, sempre pronto para ajudar o próximo. Normalmente é prestável e não gera conflitos. Ele próprio precisa de serenidade e sobretudo precisa de se entender bem com o professor. Quer compreender, mas tem um ritmo de aprendizagem geralmente mais lento que os outros. A sua grande motivação é agradar, e, antes de mais, agradar ao pro-

¹⁰ Estas percentagens referem-se ao mesmo estudo supracitado (cf. Michel, 2013: 33).

fessor. Já o *emocional* apresenta normalmente os apontamentos tirados nas aulas bem ordenados e os cadernos coloridos. É criativo, muito cinestésico e com sentido artístico. Precisa muito de saber o porquê das coisas. Dificilmente se sente motivado, e também precisa de uma ótima relação com o professor, pois de outro modo será impossível motivá-lo. O *intelectual* gosta de pensar; analisa tudo e não quer ser incomodado. Normalmente é sério, introvertido, distante e disciplinado. Precisa de mais informação que os outros; precisa de apreender cada questão na sua globalidade e pensar sobre ela; a novidade interessa-o especialmente, pois gosta de saber sempre mais que os outros. É maioritariamente auditivo. Não carece de motivação porque gosta naturalmente de aprender. Para o entusiasta, *a vida é feita de escolhas*, e ele escolheu *ser feliz*. Sempre bem-disposto nas aulas, agitado mas agradável, otimista, mas pouco realista. Aprende bem através do jogo; aprende melhor se a matéria lhe der prazer e sobretudo se reconhecer a utilidade do que está a conhecer. Para se motivar, tem de se divertir com o que está a aprender. O *dinâmico* é muito extrovertido e ativo nas aulas; gosta muito de falar, por isso se distrai com frequência. Ele também precisa muito de saber para que serve o que está a aprender. Gosta de competir. Sendo maioritariamente visual, aprende melhor através de gráficos, esquemas ou imagens. Também precisa de uma finalidade bem definida para se motivar. Não será nunca o melhor aluno, mas vai certamente sair-se muito bem na vida. Por fim, o *rebelde* é dinâmico, mas muito turbulento nas aulas. Gosta de se impor, mas o que precisa mesmo é que lhe imponham limites: aprecia o caráter forte e autoritário do professor a quem faz frente. É inteligente, mas tudo o aborrece. Aprende melhor mexendo; aprende rápido, sobretudo se o saber é apresentado como desafio, mas é muito difícil de motivar.

Note-se desde já que a identificação do perfil dominante de cada aluno não tem por finalidade rotular os nossos alunos, e ainda menos hierarquizá-los; mas é extremamente útil identificá-los, pois isso permite-nos compreender muito do seu comportamento, perceber o seu *modo preferencial de aprendizagem* e extrair daí as devidas consequências, isto é:

- Que cada um tem o seu modo preferencial de *captar*, de se *motivar* e de *aprender*, e que o professor tem de ter consciência de que está efeti-

vamente sempre a dirigir-se a um grupo de aprendentes que são todos diferentes.

- Que, de facto, aprendemos todos de modo diferente. E o professor deve ter isto mesmo em conta, desde logo na conceção dos materiais e na escolha dos meios, e depois também na eleição dos métodos.

4. Os métodos de ensino de Língua Estrangeira

No que concerne ao ensino das línguas, os métodos são de facto, desde há muito, uma problemática maior. Todos procuramos um método que cativasse os estudantes e que ao mesmo tempo seja eficiente para o ensino. Não teria qualquer interesse resumir aqui o que foram os métodos de ensino das línguas ao longo do último século; reconhecemos apenas que, desde há alguns anos a esta parte, são os métodos comunicativo e acional que, diferentes mas complementares (Puren, 2014), mais são referidos. Ora o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL)*, assumindo-se explicitamente como documento referencial neste domínio, aborda diretamente a questão e começa por explicitar os seus dois grandes objetivos, a saber, encorajar os que trabalham na área a colocarem-se as questões adequadas¹¹, e facilitar a troca de informações entre profissionais e entre estes e os aprendentes¹². Mas, surpreendentemente, o *QECL* apressa-se a esclarecer: “[...] uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo” (Conselho da Europa, 2001: 11). Afinal o *QECL* não diz – nem poderia dizer – nem ‘o quê’ nem ‘o

¹¹ As questões adequadas são, por exemplo: O que fazemos quando falamos ou escrevemos uns aos outros? O que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma nova língua? Como definimos os nossos objetivos e avaliamos o nosso progresso até ao domínio efetivo da língua estrangeira? Como se processa essa aprendizagem? (Cf.: Conselho da Europa, 2001: 11).

¹² Quanto à troca de informações, ela terá naturalmente por finalidade podermos dizer aos aprendentes o que esperamos deles – em termos de aprendizagem –, e como poderão ser ajudados a atingir essas metas. Afinal estas são as questões que abordámos dizendo que temos de saber aquilo que um professor ‘não pode não saber’ acerca de como se processa a aprendizagem.

como' deve fazer o professor de língua.¹³ O que diz o *QECRL* é que considera importante, para se conceber um ensino/aprendizagem adequado de uma nova língua, pensar sobre os métodos de ensino que ajudem (jovens e menos jovens) a construírem as atitudes, e os professores a basearem o seu trabalho nas necessidades, motivações características e recursos dos aprendentes e a responderem a questões como: O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua? O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?" (cf. *Ibidem*: 12)

Percebemos a finalidade eminentemente prática do aprender uma língua para usá-la num determinado contexto, bem como a sua inevitabilidade no contexto global de hoje. Ora, embora pareça que esta forma de enunciar o problema se dirige essencialmente a aprendentes em exercício, não deixa o *QECRL* de referir questões gerais de metodologia (por ex. no capítulo 6), de fazer referência aos *processos de aprendizagem da língua* (cap. 6.2, pp. 195-196), de invocar a questão das *opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas* (pp.199-213), e até, já no capítulo 7, de fazer uma apresentação mais pormenorizada do papel das tarefas na aprendizagem e no ensino das línguas (pp. 217-230). Percebe-se, em resumo, que o *QECRL* elege a comunicação como objetivo principal a atingir, as competências como objeto de aprendizagem, e a realização de tarefas como meio de eleição. Mas nada mais é dito. Concluimos, evidentemente, que estão subjacentes essencialmente os métodos comunicativo e acional. Mas serão estes os métodos exclusivos para o ensino das línguas?

A abordagem acional acentua, como parte do processo de aprendizagem, a importância da realização de tarefas na língua que se está a aprender; pensa-se que essa ação estimula a interação, que por sua vez desenvolve as competências recetivas e interativas. Compreende-se assim o aprendente como ator social que tem de cumprir tarefas, não apenas linguísticas, num determinado meio e em determinadas circunstâncias. Os atos de fala realizam-se, por conseguinte, no interior de ações mais complexas que mobilizam outras

¹³ Lembre-se, a este propósito, o olhar lúcido e bem fundamentado de Jean-Claude Beacco para quem o *QECRL* não pode ser visto como o "nouvel Évangile" (Beacco, 2008: 18) do ensino.

competências para além do domínio da língua em questão, inserindo o processo de aprendizagem num ambiente real. No fundo, continuamos a afirmar que a aprendizagem de uma língua é um processo sistematicamente e intencionalmente orientado para a aquisição de determinados saberes, saber-fazer e saber ser, e que, em princípio, se aprende a fazer, fazendo. Mas o *QECRL* não reflete – nem tinha de o fazer – nem sobre ‘o quê’ nem sobre ‘o como’ ensinar uma Língua quando a finalidade não é apenas aprender a usá-la, mas antes (para além de saber usá-la) preparar-se para ensiná-la, como acontece nos cursos que visam, por exemplo, a formação dos futuros professores dessas línguas. Por isso, a utilização ou recurso exclusivo aos referidos métodos comunicativo e acional, muito concretamente em contexto universitário, afigura-se-nos como problemático a mais de um título e, desde logo, redutor¹⁴.

5. Para além dos métodos comunicativo e acional

Apesar de métodos como estes se apresentarem como muito práticos, objetivos, e aparentemente fáceis até de pôr em prática em sala de aula, não resistimos a alguns questionamentos sobre a sua eficácia, e sobretudo acerca da tendência para o recurso exclusivo a estes métodos no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desde logo, interrogamo-nos sobre se estes métodos, no modo de proceder que preconizam, estimulam todas as inteligências necessárias à captação, assimilação e utilização de uma língua; se colocam os conhecimentos ao alcance de todas as memórias que podem fixar esses conhecimentos; se respondem, ou de alguma forma se adaptam, a todos os perfis pedagógicos. É que, se assim não for, os nossos métodos não são consequentes com o que já sabemos sobre a realidade diversa e plural dos alunos na sua relação com o ato de aprender, e não estaremos, por conseguinte, a facilitar a aprendizagem, pelo menos para alguns.

¹⁴ Veja-se, a este propósito, o olhar muito crítico de Bruno Maurer, em especial na sua obra publicada em 2011 sob o título *Enseignement de langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*.

Em segundo lugar, pensamos a questão da avaliação: sabendo que a aprendizagem de uma língua implica um longo processo, que propõem esses métodos para aferirmos – antes de os avaliarmos – o modo como os alunos estão a aprender? Como sabemos se esse nosso método de abordagem, ao “dar” determinada matéria, está a ser consequente, adaptado, eficiente? De facto, se pudéssemos, antes de avaliar, responder exaustivamente às dúvidas dos alunos, explicar as matérias de diferentes formas, talvez os resultados da avaliação viessem a ser diferentes. E, sobretudo, talvez os resultados dissessem mais sobre a real aquisição de conhecimentos do que sobre a memória episódica de uns ou a destreza prática de outros alunos, como nos parece que pode acontecer na avaliação centrada na realização das tarefas tão apreciadas pelo *QECRL*, e que constituem uma peça fundamental no método acional. Por outro lado ainda, se avaliamos os alunos sem termos avaliado antes as nossas aulas, corremos o risco de estar a privilegiar, por exemplo, os que captam as coisas de forma imediata, mas temporária, em detrimento dos que preferem refletir mais, esclarecer melhor, avançar de forma mais lenta mas talvez mais segura e definitiva. Ou podemos ainda estar simplesmente a privilegiar os alunos que têm o mesmo perfil que o professor. Há poucos meses, um estudo que tanto escandalizou a universidade de Coimbra veio lembrar-nos que, nessa universidade, oitenta por cento dos alunos universitários de medicina já copiaram, pelo menos uma vez, nos exames¹⁵. Mau sinal, porque isso significa que os alunos não compreenderam ou pelo menos não retiveram, na sua memória individual, os conhecimentos necessários; mas sinal péssimo, porque isso pode indicar que talvez as aulas dos professores estejam desadequadas ou os testes se dirijam mais aos que têm uma boa memória ‘a curto prazo’ – ou que, porque a não têm, arriscam e se servem dos “auxiliares de memória”¹⁶ –, do que aos que efetivamente se preocuparam em compreender, assimilar, estruturar, construir o seu próprio conhecimento. A este propósito, também nos parece preocupante a reação

¹⁵ Cf. obegef.pt/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/e003.pdf. Consultado em 20-02-2017.

¹⁶ Note-se que a questão do recurso aos ‘auxiliares de memória’ revela ainda um outro problema, muito grave, que é de ordem deontológica, ética, e que nem sequer tem que ver com memória mas com o caráter daquele que fraudulentamente a eles recorre.

daqueles alunos que ficam muito surpreendidos com a sua nota nos testes, e de modo especial daqueles que ficam positivamente surpreendidos, porque isso significa que eles não sabem efetivamente o que lá escreveram ou disseram, e, mesmo tendo respondido bem, dificilmente estarão preparados para utilizar esses conhecimentos.

Por fim, uma questão que nem sempre foi bem entendida e muito menos bem colocada em prática é a da motivação para aprender, tantas vezes entendida de forma simplista e reduzida ao acolhimento inicial na aula, ou confundida com a boa disposição ou o humor durante a aula, atingindo por vezes um certo grau de devaneio absolutamente inútil, se não mesmo prejudicial para a efetiva aprendizagem. Sabe-se que a motivação só funciona se for dupla: do professor para ensinar, mas também do aluno para aprender. No professor, a motivação revela-se na presença humana agradável, na mediação motivante, na escolha dos materiais pedagógicos e na utilização dos meios adequados e não necessariamente no facto de recorrer a este ou àquele método de abordagem. Depende desta primeira condição a possibilidade de criar um bom ambiente, de estimular a curiosidade dos alunos, de praticar o reforço positivo, de compreender o “seu público” para poder ensiná-lo a aprender, mais do que debitar-lhe matérias. O professor terá ainda de ter presente que os alunos não têm todos a mesma motivação para aprender, como não aprendem todos da mesma maneira. Deve-se incutir no aluno a ideia da utilidade daqueles conhecimentos; no nosso caso, do que significa para ele poder utilizar uma nova língua. Convencê-lo da sua capacidade de sucesso; torná-lo autoconfiante; mostrar-lhe a importância daqueles conhecimentos para a sua realização pessoal; garantir que esta motivação vai ser recompensada com a obtenção real de algo, de outro modo tornar-se-ia em desilusão.

Ainda a propósito da motivação, refira-se aqui o que nos parece constituir o cerne da reflexão que Ken Bain reproduziu no seu livro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2007), absolutamente pertinente neste aspeto, pois a questão do ensino/aprendizagem é, no fundo, sempre a mesma. Para saber o que realmente fazem os melhores professores, Ken Bain não se interrogou apenas sobre os métodos postos em prática, nem sequer em primeiro lugar. Para ele, para perceber o que distinguia esses professores,

as perguntas foram: O que sabe o professor sobre como se aprende? Como prepara as aulas? Que espera dos estudantes? Como dirige a aula? Como trata os estudantes? Como os avalia? Como se autoavalia? E as conclusões a que chegou são igualmente reveladoras da importância de alguns fatores que por vezes quase esquecemos. De facto, observa Ken Bain, os melhores professores são exímios conhecedores da matéria que ensinam, é certo; mas não é isso que os distingue. Para além disso, eles sabem simplificar e clarificar; pensam permanentemente na melhor forma de dizer o que têm a comunicar; percebem intuitivamente o que é que os alunos precisam que ele resuma ou explique, desenvolva ou sintetize (cf. Bain, 2007: 57). Estes professores não falam em transmitir conhecimentos que os alunos devem ‘armazenar’; falam antes em ajudá-los a compreender e a organizar o seu próprio conhecimento (cf. *ibid.*: 26-27). Consideram também crucial o interesse do aluno, que é preciso manter motivado, mas acham que o interesse da própria matéria e o entusiasmo manifestado pelo professor são mais motivadores do que a boa nota no final do período ou do ano escolar, ou qualquer outra recompensa extrínseca (cf. *ibid.*: 37-53).

Como preparam as suas aulas? Com o mesmo grau de exigência de outro qualquer trabalho académico (cf. *ibid.*: 28). E assim por diante, a saber: confiam nos estudantes, discutem com eles, tratam-nos com amabilidade, acreditam nas suas capacidades e autoavaliam as suas aulas tanto como avaliam a progressão dos alunos, tentando de cada vez ajustar os meios e os métodos às matérias, às circunstâncias e ao seu público concreto.

Que esperam dos estudantes? Esperam sempre mais, mas sempre apontando objetivos claros e não arbitrários, para que os alunos se sintam crescer intelectualmente ao adquirir tais competências (cf. *ibid.*: 28).

Que fazem quando ensinam? Como fazem? (cf. *ibid.*, 2007: 29) Curiosamente, aqui os métodos variam; mas todos criam um ambiente crítico e natural; conseguem a atenção dos estudantes; estabelecem compromissos com eles; fazem os estudantes raciocinar; criam experiências de aprendizagem diversas; e ainda ajudam os alunos a aprender fora das aulas (cf. *ibid.*: 114-132).

Como tratam os estudantes? (cf. *ibid.*: 29-30) Confiam neles e acreditam que podem aprender; são abertos, reflexivos e francos; tratam-nos com amabilidade.

Como os avaliam? Como se autoavaliam? Fazendo uma avaliação rigorosa¹⁷ do que efetivamente haviam realizado em aula, e tomando a avaliação dos alunos como espelho da sua própria capacidade de ensinar.

Por conseguinte, a pergunta fulcral da autoavaliação da docência não seria “que métodos uso?”, se uso as tecnologias mais avançadas, se gero debate em sala de aula, se conheço os alunos pelo seu nome, se escrevo com clareza no quadro, se sou célere na devolução dos testes, se reduzo ao mínimo as exposições magistrais, se faço estudos de caso, se explico com clareza (tudo isto constitui uma série de boas práticas, altamente recomendáveis por certo), mas antes: a minha docência ajuda e estimula os estudantes a aprenderem por forma a conseguirem conhecimento substancial e sustentado na forma como pensam, atuam e sentem? Isto é: vale-lhes a pena aprenderem a matéria que eu apresento? Estão efetivamente a aprender? Eu ajudo-os nisso? (cf. *ibid.*: 30-31)

6. Conclusão

Parece-nos, por tudo isto, poder concluir, em primeiro lugar, que no ensino/aprendizagem não existem certezas. Na reflexão sobre o ensino/aprendizagem haverá sempre um lugar especial para o questionamento permanente e para o diálogo com as ciências próximas, bem como uma abertura a outras perspetivas, já que, em boa verdade, não temos certeza de quase nada. Situações a montante da prática pedagógica, os domínios da didática serão, por natureza, um conhecimento em permanente reformulação.

No mesmo sentido, podemos concluir que “o” método para o ensino das línguas não existe. Há certamente vários métodos que se devem implementar conforme o nosso entendimento da melhor forma de apresentar determinados conteúdos a determinado público, em determinada circunstância. O facto de continuarmos a ensinar aos nossos professores estagiários que é preciso

¹⁷ Bain (2007: 47) cita um estudo de Richard Light (1990) sobre o que os estudantes da universidade de Harvard consideravam ser as melhores aulas, e refere que as aulas mais apreciadas eram as de grande exigência, mas simultaneamente repletas de oportunidades para rever e melhorar o trabalho pessoal antes de se ser classificado e, por conseguinte, dando aos alunos a possibilidade de aprenderem até com os próprios erros.

ter sempre um plano B da aula que vamos dar – plano esse que não comporta apenas as fotocópias em papel para o caso de falhar o projetor, mas que tem que ver com tudo o que há de imprevisível em cada aula –, é a mais evidente prova disso. Na realidade, o que verdadeiramente é preciso é ser-se versátil, ter muita intuição e uma grande capacidade de improvisação imediata. Tudo isto tem que ver muito mais com a capacidade do professor em abordar a mesma questão de modo substancialmente diferente do que previra, do que propriamente, ou apenas, com os meios materiais ou técnicos de que se dispõe ou deixa de dispor.¹⁸

O bom pedagogo é um mediador; ele não ensina, antes fornece informações e estimula os alunos a adquiri-las. Em vez de ensinar conteúdos ao aluno, motiva-o; e depois ensina-lhe como se aprende¹⁹ (cf. La Garanderie, 1999). De facto, partindo de uma visão humanista da educação, acredita na educabilidade da pessoa; e o que é visado, em última instância, é a promoção da liberdade e da autonomia do sujeito em formação (cf. Gaté *et al.*, 2013: 11). E o ensino de uma língua é, de pleno direito, formação do ser²⁰ e não apenas ensino de mais um conteúdo.

Referências bibliográficas

BADDELEY, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.

¹⁸ Pessoalmente, podemos testemunhar que, ao longo dos últimos doze anos a observar aulas de professores estagiários, assistimos a algumas aulas muito boas; vimos outras com planificações perfeitas, mas executadas com uma tecnicidade, com uma precisão cronológica e uma frieza que resultaram na maior desmotivação para os alunos; e vimos também aulas algo desequilibradas, onde a intervenção de um aluno mais prolixo pôs em causa o cumprimento da planificação original do professor, mas cuja mestria, proximidade e afeto permitiram a recondução dos trabalhos de tal forma que nem o toque de saída os impediu de chegar ao fim. Podemos confessar também que, nessas circunstâncias, estivemos sempre mais atentos às reações dos alunos do que àquilo que o professor estava a fazer.

¹⁹ Uma das recomendações mais sugestivas e frequentes de La Garanderie – que se tornou num ‘lugar comum’ entre os professores em França – era precisamente: “le pédagogue efficient n’enseigne pas, il renseigne”.

²⁰ É neste sentido que geralmente se fala de uma ética da Gestão Mental em La Garanderie, na medida em que ela conduziria, não apenas a um ‘saber mais’, mas também a um ‘ser mais’.

- BINET, A. (2010). *Les idées modernes sur les enfants*, Introduction de Serge Nicolas. Paris: L'Harmattan.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BEACCO, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 1-18.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DEHAENE, S. (2013). Sciences cognitives et éducation: l'ouverture d'un dialogue, conférence présentée au Collège de France.
- GARCIA, C. & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. sl: éditions Le Coudrier.
- GARDNER, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris: Éditions Retz.
- GATÉ, J.-P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*. Lyon: éd. Chronique sociale.
- GATÉ, J.-P. (Dir.), Avanzini, G., Le Bouedec, G., La Garanderie, T., Lévesque, J.-Y. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie: Lecture plurielle*. Lyon: éditions Chronique sociale. collection Pédagogie formation.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. & Prieto Castilho, D. (2007). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones.
- HUERTAS, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- IZQUIERDO, I. (2011²). *Memória*. Porto Alegre, Brasil: edições Artmed.
- LA GARANDERIE, A. (2013). *Réussir ça s'apprend*. Paris: Bayard Edition (collection Compact).
- LA GARANDERIE, A. (1999). *Apprendre sans peur*. Paris: éd. Chronique sociale.
- LA GARANDERIE, A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris: éditions Le Centurion.
- LIGHT, Richard (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. Graduate School of Education and Kennedy School of Government.

- LINDSAY, P. & Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MAURER, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne: Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: éditions des Archives Contemporaines.
- MICHEL, J.- F. (2013²). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: éditions Eyrolles.
- PUREN, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Consultado em [https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/ a 22-03-2017](https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/a_22-03-2017).
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – CLE International.
- SPARROW, B., Liu, J. & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, 333(6043), 776 – 778.
- TULVING, E. & Schacter, D. L. (Eds.) (1994). *Memory Systems*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- ULLMAN, M. T. (2005). A cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model. In C. Sanz (Ed.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (pp. 141-178). Washington: Georgetown University Press.
- ZAROMB, F. M., Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2010). Comprehension as a basis for metacognitive judgments: Effects of effort after meaning on recall and metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 552-557.

(Página deixada propositadamente em branco)

JUDITE CARECHO

orcid.org/0000-0002-2315-7743

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

RUTE SOARES

orcid.org/0000-0002-3460-1926

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

VERBOS MODAIS ALEMÃES DA PERSPETIVA DE ALUNOS PORTUGUESES

GERMAN MODAL VERBS FROM THE PERSPECTIVE OF PORTUGUESE STUDENTS

RESUMO: Parte-se de uma descrição dos verbos modais alemães *müssen* e *sollen* que tem em conta a complexidade das informações e exemplos disponíveis em gramáticas de referência e dicionários, mas que é organizada considerando a perspetiva de alunos portugueses e a expressão dos significados modais relevantes na sua língua materna. Passa-se então à análise do modo como o significado de *müssen* e *sollen* é apresentado em alguns manuais de ensino da língua no que respeita à sua clareza e coerência para um público-alvo constituído por alunos portugueses. A análise revela um contraste entre a necessidade de explicações e sistematizações simples e a diversidade e complexidade dos usos concretos de *sollen* e *müssen* que surgem em textos e situações comunicativas. Chama-se a atenção para a necessidade de um equilíbrio que deve passar por uma sistematização progressiva e recapitulativa dos aspetos que surgem em diferentes momentos e contextos comunicativos e em diferentes níveis.

Palavras chave: verbos modais, significados, ensino de alemão, manuais, gramáticas

ABSTRACT: The German modal verbs *müssen* and *sollen* are first described taking into account the complex information and examples provided by grammars and dictionaries, but also the perspective of Portuguese students who learn German, more specifically the way relevant modal meanings are conveyed in their native language. This description is the basis for an analysis of the way *müssen* and *sollen* are presented in some German textbooks, focussing on the clarity and coherence of this presentation from the perspective of portuguese learners. The analysis shows a contrast between the need for simple explanations and systematization of verb meanings on one hand and the diversity and complexity of concrete usage in texts and communicative situations on the other. A necessary balance

between these opposite tendencies involves progressive systematization which resumes meanings and uses dealt with at different learning moments and levels and in different communicative contexts.

Keywords: modal verbs, meanings, teaching German, textbooks, grammars

1. Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar o modo como o significado de itens lexicais tão complexos como os verbos modais alemães – designadamente os verbos *müssen* e *sollen* – é apresentado em alguns manuais de ensino desta língua; pretende-se avaliar a clareza e coerência dessa apresentação para um público-alvo constituído por alunos portugueses, tendo em conta o seu repertório linguístico. Como ponto prévio à análise dos manuais, realizada na secção 4., foi necessário descrever o significado dos dois verbos em causa (cf. as secções 2. e 3., respetivamente), tendo por base alguns pressupostos que passamos a expor.

Os verbos modais alemães caracterizam-se pela complexidade do seu significado e das regras de uso das suas formas em vários contextos, que é ilustrada pela extensão e diversidade das descrições que deles são feitas em gramáticas e dicionários.

As gramáticas da língua alemã empreendem, em geral, um esforço de sistematização na apresentação desses verbos, mas fazem-no de forma diversa, a começar pelo próprio conjunto de verbos abrangidos, que se pode cingir aos habituais *können*, *dürfen*, *sollen*, *müssen*, *mögen* e *wollen*, ou incluir também *brauchen* (Engel, 2009: 210; Weinrich, 1993: 296), *werden* (Zifonun *et al.*, 1997; Engel,¹ 2009: 248) e até *haben zu* e *sein zu* (Zifonun *et al.*, 1997: 1897, 1900).² Os conceitos e termos usados na análise dos verbos são também dife-

¹ Na edição mais recente da sua gramática, Engel não considera *werden* modal, mas trata-o em conjunto com os modais.

² Para além das diferenças no conjunto de verbos considerados modais, existem também divergências na classificação de diferentes usos destes verbos, nomeadamente quando não estão associados a um verbo no Infinitivo, ou porque há uma ação inferida, mas não explicitada, ou ainda devido à existência de um complemento acusativo. Estas ocorrências não são consideradas modais por alguns autores, o que os leva, por exemplo, a afirmar

rentes de gramática para gramática – por exemplo, grande parte dos autores (Helbig & Buscha, 2001: 116; Hentschel & Weydt, 2013: 67; Engel, 2009: 248; Weinrich, 1993: 246, 250) opta por fazer apenas uma distinção básica entre aceções dos verbos modais que se referem à validade e/ou origem da informação veiculada, e as restantes aceções, subdivididas ou não,³ enquanto outros autores (Duden, 2016: 571; Zifonun *et al.*, 1997: 1882) analisam os diferentes verbos de acordo com o tipo básico de modalidade em causa (necessidade ou possibilidade), conjugado com o contexto discursivo em que se enquadra (relativo a vontade, normas, objetivos e circunstâncias, ou ainda à validade e/ou origem da informação transmitida) e ainda com a origem intrassubjetiva ou extrassubjetiva da modalidade.

Por outro lado, as sistematizações oferecidas pelas gramáticas não abarcam facilmente as longas listas de aceções e exemplos apresentadas por diferentes dicionários, que, por sua vez, também não são coincidentes entre si. Por exemplo, no dicionário *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (doravante LGDaF) são elencadas 19 aceções para *sollen* seguido de infinitivo, enquanto no dicionário Duden em linha encontramos apenas 10 aceções, das quais unicamente 8 coincidem com definições contidas no dicionário LGDaF. Nas gramáticas, as aceções indicadas para *sollen* não vão além das 6 e, embora por vezes a menor quantidade de aceções se explique por elas englobarem mais do que um dos usos elencados individualmente nos dicionários, é frequente a falta de correspondência entre estes e aquelas:

que os verbos modais não admitem construções passivas (Helbig & Buscha, 2001: 116; Engel, 2009: 245), enquanto outros autores descrevem as possibilidades de ocorrência de passivas em alguns verbos modais, porque reconhecem estatuto modal a esses verbos quando associados a um complemento acusativo, contexto em que podem ocorrer passivas (Hentschel & Weydt, 2013: 66).

³ Embora a distinção conceptual seja a mesma nos vários autores indicados, ela é designada por termos muito diferentes e até algo contraditórios: o que Engel (2009: 246) classifica como “subjektbezogen” (por oposição a “sprecherbezogen”) é o que Helbig & Buscha (2001: 116-117) e Hentschel & Weydt (2013: 67) classificam como “objektiv” (por oposição a “subjektiv”, que acaba, assim, por significar o oposto de “subjektbezogen” em Engel). Refira-se ainda que Helbig & Buscha e Hentschel & Weydt usam, paralelamente aos termos “objektiv”/“subjektiv”, e de forma equivalente, as designações “deontisch”/“epistemisch”.

por exemplo, a terceira das quatro variantes de *sollen* destacadas em Helbig & Buscha (2001: 120) não ocorre em nenhum dos dicionários referidos.⁴

Uma das consequências da complexidade dos verbos modais, que acabou de ser ilustrada em breves traços, é um acréscimo de dificuldade na aprendizagem do Alemão como língua estrangeira, para a qual é crucial uma apresentação coerente e clara dos fenômenos linguísticos. No caso da apresentação dos verbos modais, estes atributos mostram-se especialmente difíceis de atingir, como demonstra um estudo de Mortelmanns (2013: 87), em que a autora compara as descrições dos verbos modais em três gramáticas diferentes,⁵ concluindo que, embora todas tenham aspetos positivos, “es keiner einzigen der dargestellten Grammatiken wirklich gelingt, den komplexen Themenbereich der deutschen Modalverben korrekt und der sprachlichen Realität entsprechend darzustellen“. A autora referida pretende contribuir para uma descrição dos verbos modais alemães que se adeque à situação de aprendizagem de alunos do ensino superior no espaço linguístico neerlandês, e é com esse objetivo em mente que analisa as gramáticas, uma das quais contrastiva, fazendo ainda uma comparação entre os verbos modais alemães e neerlandeses, que apresentam muitas semelhanças formais e de significado, mas também algumas diferenças assinaláveis (Mortelmanns, 2013: 67).

A finalidade do presente texto é paralela à do estudo de Mortelmanns, na medida em que analisaremos a apresentação dos verbos modais a um público-alvo constituído por alunos de Alemão portugueses, tendo em conta a sua língua materna. No entanto, se, por um lado, nos restringimos apenas a dois verbos modais, *müssen* e *sollen*, por outro lado, o nosso trabalho não incide apenas sobre gramáticas, mas parte da informação contida em gramáticas e dicionários para chegar à análise de manuais didáticos. Pela sua proximidade da situação de ensino e de aprendizagem, os manuais colocam ainda maiores exigências de simplicidade, clareza e coerência na apresentação e treino de conteúdos, associadas à necessidade de eficácia comunicativa, o que, tendo em conta a complexidade dos verbos modais, não se afigura uma tarefa fácil

⁴ Trata-se da variante designada como “Indirekte Aufforderung“, exemplificada com a frase “Er hat mir gesagt, ich solle nicht auf ihn warten.“

⁵ Helbig & Buscha (2001), Hentschel & Weydt (2003) e ten Cate *et al.* (2004), uma gramática contrastiva alemão-neerlandês.

nem linear. Previamente e como base para a análise dos manuais, procedemos a uma descrição dos sentidos e contextos de uso destes dois verbos. Nessa descrição, procuramos conciliar alguns dos conceitos e informações presentes em gramáticas com a riqueza dos exemplos e contextos presentes nos dicionários, pois consideramos que os exemplos concretos são absolutamente essenciais para fins didáticos, mas a sua apresentação nos dicionários torna-se demasiado pontual e fragmentária se não for acompanhada de algum tipo de enquadramento conceptual e explicativo que permita relacionar diferentes aceções e verbos.

Para além desse enquadramento e da concretização com exemplos, um outro fator que determina a nossa descrição é a comparação com a língua portuguesa e com os recursos de que ela dispõe para exprimir os significados de *sollen* e *müssen*: estes passam pelos verbos *dever* e *ter* (*de* + infinitivo) – embora longe de uma correspondência unívoca entre dois pares de verbos – e estendem-se a expressões adverbiais e estruturas frásicas diferentes, havendo ainda casos em que é difícil encontrar um correspondente português adequado para o significado modal do verbo alemão, de tal modo que, em traduções, muitas vezes se prescinde desse equivalente.⁶ Também neste aspeto da relevância da língua materna nos aproximamos da abordagem de Mortelmanns (2013), acima referida: embora o alemão seja muito mais distante do português do que o neerlandês (e o seu ensino em Portugal não seja feito de forma contrastiva, como sucede no caso analisado pela autora), parece-nos, ainda assim, pertinente tomar em conta semelhanças e diferenças em relação à língua materna no modo como o Alemão é lecionado a alunos portugueses. Neste caso, é, aliás, a distância entre as línguas que pode causar dificuldades aos alunos, pelo que a comparação com o português na análise e preparação de materiais e aulas permite ter especial atenção à clareza com que são apresentadas questões que facilmente dão lugar a equívocos ou que são totalmente novas e possivelmente estranhas para os alunos, assim como evitar aspetos que causem confusão desnecessária, duas vantagens simples

⁶ Sobre as dificuldades que surgem na tradução de *sollen* e *müssen* para português, veja-se Carecho, Soares & Hörster (2014).

mas relevantes quando se trata de maximizar a eficácia na apresentação de conteúdos complexos.

2. Descrição do verbo *müssen*

O verbo *müssen* apresenta um sentido mais frequente – o de necessidade ou obrigação (cf. 2.1.) – e ainda outro que também é referido em todas as descrições do seu significado – o de forte probabilidade (cf. 2.3.). Ambos são tratados nas subsecções seguintes, juntando-se-lhes ainda um terceiro – o desejo dificilmente realizável (cf. 2.2.) –, que é menos frequente, mas que se distingue dos dois primeiros por restrições formais, pelo significado e ainda pelo seu potencial equivalente português.

2.1 Expressão de necessidade ou obrigação

O sentido mais frequente do verbo *müssen* é aquele que, de acordo com o contexto, pode oscilar entre as noções de necessidade e obrigação, como nos exemplos (1), (2) e (3), abaixo.

- (1) Ich muss jetzt gehen. [LGDaF, müssen]
Tenho de me ir embora.⁷
- (2) Ich muss abnehmen! [LGDaF, müssen]
Tenho de/Preciso de emagrecer!
- (3) Wo muss ich drücken? [Glaboniat *et al.*, 2002]
Em que botão é que tenho de carregar?

Quando inseridas num contexto, as frases apresentadas mostram que, tal como é referido por diversos autores⁸, a necessidade ou obrigação expressa

⁷ As versões portuguesas de exemplos que não sejam seguidas de uma indicação própria de fonte são da responsabilidade das autoras.

⁸ Duden (2016: 571-2) e Zifonun *et al.* (1997: 1888-1890), nos quais baseamos a enumeração seguinte, e também Weinrich (1993: 300).

por *müssen* pode ter diferentes origens: por exemplo, (i) circunstâncias externas, como o adiantado da hora que pode estar na origem da afirmação (1), acima; (ii) ou uma norma indicada pelo médico, que pode levar à afirmação (2), acima; (iii) ou ainda, mudando o contexto do mesmo exemplo (2), a vontade que alguém tem – neste caso, vontade de emagrecer; (iv) ou, por último, um objetivo, que pode levar à interrogação sobre os meios necessários para o alcançar – mais especificamente, no caso do exemplo (3), a pergunta pelo botão certo para conseguir que uma máquina funcione da forma pretendida.

Não obstante a diversidade das circunstâncias, trata-se sempre de exprimir necessidade/obrigação, e o equivalente português é também o mesmo – *ter (de)* –, sendo que, em alguns casos, é igualmente adequado o verbo *precisar (de)*, indicado como alternativa no exemplo (2).⁹ Por outro lado, se a obrigação expressa por *müssen* se insere num contexto formal como o de um regulamento, no exemplo (4), então a versão portuguesa necessita de uma escolha lexical diferente, estilisticamente mais adequada, como é o caso do verbo *dever*:

(4) Die Etikettierung muss für die Konsumentinnen und Konsumenten klare und genaue Informationen in leicht verständlicher Sprache bieten (...). [multDE]

A rotulagem deve apresentar a informação de maneira clara e exacta, numa língua facilmente compreendida pelo consumidor (...) [multPT]

No entanto, há contextos como a pergunta (5), em que *müssen* não deixa de se referir a algo que acontece necessariamente, mas onde em português temos dificuldade em escolher uma expressão modal que corresponda a *müssen*.

(5) Warum muss man von Pfeffer niesen? [Pfeffer]

⁹ A diferença entre *ter (de)* e *precisar (de)* remete para a distinção feita, por exemplo, em Oliveira & Mendes (2013: 623-4), entre obrigação externa ao sujeito e necessidade interna do sujeito, mas essa distinção não é feita no alemão, e nem sempre é fácil traçar fronteiras entre o uso de *ter (de)* e *precisar (de)* em português, pelo que optámos por juntar os dois conceitos nesta subsecção, sem nos determos em comentários acerca das referidas diferenças.

Porque é que a pimenta nos faz espirrar?

Na tradução que apresentamos para o exemplo, surge o verbo causativo *fazer*, mas não propriamente uma expressão modal de necessidade como as que foram usadas sem problemas nos exemplos anteriores, pois não consideramos adequadas formulações como **porque é que temos/precisamos de espirrar quando cheiramos pimenta?* Na base dessa inadequação parece estar uma incompatibilidade entre *ter de/precisar de* e contextos em que um determinado fator desencadeia uma reação que não é possível controlar. Com efeito, a ausência de controlo que caracteriza a reação perante a pimenta é comum a outras situações em que o verbo *müssen* é usado em textos alemães, mas onde não encontramos expressões modais nas respetivas traduções portuguesas: é o que sucede com um ataque de riso que não é possível conter, no exemplo (6), e também com os pensamentos que ocorrem, involuntariamente, a alguém na sequência de algo que a pessoa vê ou de que se apercebe, no exemplo (7).

(6) Und da mussten alle lachen.[Emil, 254]

Todos desataram a rir. [Emílio, 108]

(7) Dieses Wortes mußte ich beim Lesen der Aufzeichnungen oft gedenken. [sw 204]

Quando lia o manuscrito, estas palavras vinham-me muitas vezes à ideia. [le 28]

Estes contextos, em que a necessidade referida por *müssen* diz respeito a algo inevitável para o sujeito, são muitas vezes mencionados nas descrições de *müssen*, correspondendo a uma aceção específica no dicionário LGDaF,¹⁰ e sendo várias vezes representados pela frase *Alle Menschen müssen sterben* ou frases semelhantes (Helbig & Buscha, 2001: 119; Zifonun *et al.*, 1997: 1888; Duden, 2016: 571). Dado que a morte é uma situação normalmente não con-

¹⁰ Trata-se da aceção com o número 6: „verwendet, um auszudrücken, dass der Betroffene nicht anders handeln kann/konnte“, ilustrada com duas frases em que os verbos principais são *lachen* e *niesen*.

trolável pelo sujeito, também nestes casos *ter de* ou *precisar de* não seriam a melhor opção para traduzir *müssen*.¹¹

Por fim, ainda no âmbito do uso de *müssen* para exprimir necessidade ou obrigação, encontramos contextos em que essa necessidade ou obrigação é mitigada, através do uso de uma forma de *Konjunktiv II*, como no exemplo (8):

(8) Aber man müsste es ihm trotzdem sagen. [LGDaF, müssen]

Mas, mesmo assim, devia-se-lhe dizer isso.

A forma *müsste* não corresponde ao verbo português *ter (de)*, mas o seu significado pode ser transmitido recorrendo ao verbo *dever* nas formas de Condicional ou Pretérito Imperfeito, *devia* ou *deveria*.

No caso de frases negativas com *müssen*, o significado é de suspensão da necessidade ou obrigação, mas as gramáticas acrescentam a indicação de que, nestes casos, o verbo habitualmente usado é *brauchen*. A referência a *nicht brauchen* surge em todas as gramáticas – Helbig & Buscha, 2001: 119; Duden, 2016: 572; Zifonun *et al.*, 1997: 1903; Hentschel & Weydt, 2013: 71; Engel, 2009: 247; Weinrich, 1993: 300 –, e as duas últimas acrescentam ainda o uso de *brauchen* em contextos de restrição, com *nur*. Vejam-se os exemplos de Engel em que as frases com *nicht/nur müssen* e *nicht/nur brauchen* surgem como equivalentes:

(9) Sie müssen nicht unterschreiben. Sie brauchen nicht (zu) unterschreiben. [Engel 2009, 247]

(10) Sie müssen nur zuhören. Sie brauchen nur zuzuhören.

¹¹ No caso concreto da frase *Alle Menschen müssen sterben*, poderíamos aceitar uma versão portuguesa em que se acentua o acontecimento inevitável como futuro – *Todos temos de morrer um dia/algum dia*. No entanto, *ter de* não é uma opção de tradução viável noutras ocorrências, como por exemplo a frase *Die UNO schätzt, daß infolge der Sanktionen jeden Monat fünf- bis sechstausend sinnlos sterben müssen, selbst nach dem UN-Programm Lebensmittel für Öl*. Esta frase provém do corpus do Parlamento Europeu em versão alemã [PE-Dt] e a versão portuguesa correspondente é *A ONU estima que cinco a seis mil crianças morram desnecessariamente todos os meses devido às sanções, mesmo depois da instauração do programa das Nações Unidas "petróleo contra alimentos"* [PE-Pt].

No entanto, a informação respeitante a frases negativas com *müssen* contida nos dicionários LGDaF e Duden difere bastante da que acabámos de referir. Os únicos exemplos de frases negadas com *müssen* surgem no contexto de uma aceção que nada tem a ver com a suspensão da necessidade/obrigação, nomeadamente: “verwendet in verneinter Form, um j-n aufzufordern, etw. nicht zu tun *Das musst du ihm nicht glauben*” (LGDaF, aceção 11). O dicionário Duden dá esta aceção, negativa, como sinónima de *sollen e dürfen*, acrescentando uma informação que se revela essencial para compreendermos a especificidade deste uso de *müssen*: trata-se de um uso do norte da Alemanha. Infere-se daí que este uso se afasta da norma,¹² uma informação vital para um aprendente de Alemão língua estrangeira, mas que falta no dicionário especificamente concebido para ele, o LGDaF, onde não surge mais nenhum exemplo de *müssen* negado.

Os dicionários optam por apresentar *müssen* negado apenas na aceção que difere dos outros sentidos do verbo, o que é compreensível, na ótica de tentar abarcar o maior número possível de aceções. No entanto, esta estratégia pode acabar por induzir em erro os consulentes que procurem informações sobre o uso de *müssen* em frases negativas, o qual, por norma, consiste em suspender a necessidade ou obrigação (cf. a primeira frase de (9), acima) e não em indicar o que não deve ser feito. Pelo contrário, as gramáticas procuram sistematizar as regras de uso do verbo, incluindo a sua negação, e omitem, em geral, o uso referido nos dicionários, talvez por ser menos frequente ou mais difícil de enquadrar na descrição dos restantes sentidos. Mas, na verdade, *nicht müssen* pode ser usado nos dois sentidos muito diferentes acima referidos; possivelmente, é para evitar essa ambiguidade que as gramáticas indicam alternativas de expressão desses sentidos: para a suspensão de uma necessidade ou obrigação, indica-se *nicht brauchen* como alternativa mais frequente, enquanto *nicht dürfen* surge como meio de formular uma proibição (Engel, 2009: 247).

¹² Esta informação é confirmada apenas por uma das gramáticas consultadas, a de Hentschel & Weydt (2013: 71, nota 25), que refere este uso como “umgangssprachlich”, ocorrendo ocasionalmente “vor allem im Norden des deutschen Sprachgebiets”. A edição revista de Engel (2009) eliminou a referência que era feita na edição de 1996, e em que se explicitava a diferença entre este uso e a norma (Engel, 1996: 467).

Do ponto de vista dos aprendentes de Alemão, é sempre útil o conhecimento das formas lexicais não ambíguas, ainda que eles só venham a ter consciência dessa ambiguidade num nível de proficiência muito mais elevado. Considerando a perspectiva específica dos alunos portugueses, tanto o significado de *nicht müssen* como negação da obrigação/necessidade, como o emprego do verbo *brauchen* neste sentido estão muito próximos da sua língua materna, nomeadamente de expressões como *não ter de fazer alguma coisa* e do uso do verbo *precisar (de)* seguido de Infinitivo, tanto em frases afirmativas como em frases negativas. O significado alternativo de *nicht müssen* como indicação do que não deve ser feito implica, em português, uma escolha lexical distinta dos verbos *precisar/ter de*, não existindo qualquer ambiguidade.¹³ Já nos contextos em que o equivalente de *müssen* é *dever*, a negação do verbo português é diferente, na medida em que não se refere ao modal, mas ao verbo principal: por exemplo, se a frase (4), acima, fosse negativa (*Die Etikettierung muss nicht klare und genaue Informationen bieten*), a versão portuguesa de *muss nicht* teria de ser *não precisa de* (ou equivalente), e nunca poderia ser *não deve*.¹⁴

2.2. Expressão de desejo dificilmente realizável

A mesma forma de *Konjunktiv II* de *müssen* que encontramos em (8), acima, com o valor de necessidade ou obrigação mitigada, surge em outros contextos, na aceção de desejo dificilmente realizável que vemos em (11):¹⁵

¹³ O que pode levar os alunos a associar *nicht müssen* àquilo que não se deve fazer é a analogia com o inglês *mustn't*, sendo eventualmente de referir a diferença entre as duas línguas quando se ensina *nicht müssen* como suspensão da necessidade/obrigação.

¹⁴ Cf. também a nota 16 abaixo, sobre a tradução de *müssen* negado na aceção de probabilidade.

¹⁵ Seguindo rigorosamente a posição teórica de Zifonun *et al.* (1997), a aceção aqui designada como desejo dificilmente realizável estaria integrada na subsecção 2.1. (expressão de necessidade ou obrigação), uma vez que seria uma forma mitigada da necessidade básica expressa por *müssen*, num contexto discursivo em que a origem da necessidade está na vontade (neste caso, na vontade do sujeito). No entanto, dado que as motivações deste texto não são teóricas, mas práticas e didáticas, optámos por indicar em separado o valor de desejo dificilmente realizável, por não se enquadrar de forma intuitiva nas noções de necessidade e obrigação que escolhemos para caracterizar a aceção de *müssen* descrita

- (11) Ist das schön heute – so müsste es immer sein! [LGDaF, müssen]
Que dia bonito – devia/havia de estar sempre assim!

Nesse caso, o correspondente em português pode ser, como em (8), o Imperfeito de *dever*, ou, em alternativa, *haver de*, que torna mais clara a noção de desejo.

2.3. Expressão de forte probabilidade

Por fim, *müssen* pode ainda marcar os enunciados que constituem inferências por parte do falante, a partir das informações de que dispõe:

- (12) Er muss weit über 80 sein. [LGDaF, müssen]
Ele deve ter bem mais de 80 anos.
- (13) Ich rufe ihn jetzt an, er müsste eigentlich schon im Büro sein. [LGDaF, müssen]
Vou-lhe telefonar agora, provavelmente ele até já está no escritório.

Não é uma certeza, mas sim uma expressão de probabilidade, que podemos classificar como forte probabilidade quando o verbo modal surge no Indicativo, como em (12), mas que é mais baixa nos casos em que se usa o *Konjunktiv II*, como em (13). Este valor de *müssen* pode ser explicitado em português através do verbo *dever*, como no exemplo (12), mas também por outros recursos, como o advérbio *provavelmente*, no exemplo (13).¹⁶

em 2.1. Também a aceção de probabilidade tratada em 2.3. poderia ser apresentada como necessidade com origem no conhecimento de que o falante dispõe, mas escolhemos usar neste texto a noção mais intuitiva de probabilidade.

¹⁶ No entanto, a situação é diferente em frases negativas, onde Engel (2009: 248) especifica que a negação afeta o verbo modal e não o verbo principal, como em *Sie muss nicht in Kärnten gewesen sein*. Nesse caso, já não está correta uma tradução portuguesa como as sugeridas acima para frases afirmativas (*ela não deve ter estado/ provavelmente ela não esteve*), mas são necessários outros recursos, por exemplo: *Não é forçoso que ela tenha estado em Kärnten*.

Há uma característica formal que distingue este uso de *müssen* dos restantes: quando transmite um valor de probabilidade, *müssen* não admite a forma de *Perfekt*, surgindo apenas no *Präsens* e no *Präteritum* (e no *Konjunktiv I* ou *II*) (Engel, 2009: 245; Helbig & Buscha 2001: 121).¹⁷

3. Descrição do verbo *sollen*

O verbo *sollen* tem um leque de usos bastante mais variado do que *müssen* e podemos dizer que alguns desses usos são novidades conceptuais para alunos portugueses, pelo menos enquanto aceções de um verbo modal. Uma dessas novidades é a função de sinalizar uma informação vinda de terceiros (cf. 3.1.) e outra a de indicar a vontade de uma pessoa ou entidade que não o sujeito da frase (cf. 3.2.), mas também a aceção de finalidade (cf. 3.4.) e a de condição (cf. 3.5.), assim como a de dúvida (cf. 3.7.) têm em português meios de expressão bastante diferentes. Já a referênica a algo expectável ou recomendável (cf. 3.3.) aproxima-se mais de realidades familiares a alunos portugueses, o mesmo acontecendo com a expressão de futuro no passado (cf. 3.6.).¹⁸ Comum a todos estes usos é o facto de, ao contrário do que acontece com *müssen*, a negação de uma frase com *sollen* não afetar o significado do verbo modal, aplicando-se apenas ao verbo principal (cf. o exemplo (27), abaixo).

3.1. Expressão de informação proveniente de terceiros

Começamos por uma leitura de *sollen* que se aproxima da leitura de probabilidade de *müssen*, na medida em que ambas dizem respeito à validade

¹⁷ Vejam-se os exemplos de Helbig & Buscha (2001: 122) para as possibilidades formais de *müssen* no Indicativo com leitura de probabilidade: *Er muss/musste krank sein. Er muss/musste die Verabredung vergessen haben.* A primeira frase contém um Infinitivo simples e a segunda uma forma composta de Infinitivo, mas nenhuma apresenta a forma de *Perfekt* do modal, que é possível apenas com os outros usos de *müssen*, por exemplo o de obrigação, como no seguinte exemplo de Weinrich (1993: 311), onde observamos a forma de participação típica dos modais, que é igual ao Infinitivo: *Sie hat diesen Brief schreiben müssen.*

¹⁸ As aceções mencionadas correspondem, aproximadamente, àquelas que são definidas por Zifonun *et al.* (1997: 1891).

e/ou origem da informação que o locutor está a veicular.¹⁹ Este uso de *sollen* sinaliza o facto de a informação provir de terceiros, que podem ser identificados (cf. (14)) ou não (cf. (15)), embora os exemplos apresentados em gramáticas e dicionários sejam predominantemente do tipo em que a fonte não é identificada.

(14) Nach Zeugenaussagen soll die Verschwundene noch einmal gesehen worden sein. [Duden 2016, 574]

Segundo testemunhas, a desaparecida foi/terá sido vista novamente.

(15) Er soll ja sehr reich sein. [LGDaF, sollen]

Dizem que ele é muito rico.

Algumas gramáticas referem como característica deste uso de *sollen* uma atitude de distanciação ou mesmo ceticismo do locutor relativamente à veracidade da informação transmitida (cf. Helbig & Buscha, 2001: 122; Engel, 2009: 250), e também os dicionários consultados apontam nesse sentido. No entanto, segundo Smirnova & Diewald (2013: 452), *sollen* não implica necessariamente uma atitude de distanciação por parte do locutor, havendo antes uma atitude neutra e uma atribuição da informação a uma outra fonte discursiva que não o locutor.

Em português, os recursos usados para sinalizar a fonte de informação são bastante diferentes de um verbo modal como *sollen*. Trata-se de verbos como *dizer* ou *afirmar*, assim como expressões do tipo *segundo/de acordo com* associadas à indicação da fonte de informação. Se essa fonte não é indicada, é possível recorrer à expressão *dizem que* (cf. (15), acima), ou ao verbo *constar*. Existe ainda a possibilidade de usar as formas verbais de Futuro, simples ou composto (cf. (14), acima), ou de Condicional. Estas formas verbais têm um efeito claro de distanciação em relação à fiabilidade

¹⁹ Daí que estas duas aceções façam parte do que diversos autores (Duden, 2016: 571; Zifonun *et al.*, 1997: 1882; Helbig & Buscha, 2001: 116-117; Hentschel & Weydt, 2013: 67) designam como usos epistémicos dos verbos modais. Formalmente, todos eles têm em comum a impossibilidade de formação do *Perfekt* (Engel, 2009: 245; Helbig & Buscha, 2001: 121). Cf. também a nota 17 sobre o caso de *müssen*.

do conteúdo, enquanto que este efeito é nulo ou muito reduzido quando há apenas a menção da fonte e os verbos estão no presente ou passado.

3.2. Expressão da vontade alheia ao sujeito da frase

O verbo *sollen* exprime também o condicionamento da ação do sujeito da frase (ou do que acontece a esse sujeito) pela vontade de uma outra pessoa ou entidade. Este esquema de base tem concretizações muito variadas, de acordo com a situação e as pessoas ou entidades envolvidas e, por isso, vale a pena observar diversos casos.²⁰

Um desses casos são as situações em que o locutor se refere à vontade de uma outra pessoa ou entidade. Essa vontade tem consequências para o sujeito da frase, que a executará ou será afetado por ela. Por exemplo, em (16), alguém transmite ao filho um pedido ou ordem do pai, enquanto em (17) encontramos o relato de uma deliberação e em (18) e (19) são retomados anúncios de medidas governamentais:²¹

²⁰ À exceção de Zifonun (1997: 1882-1920), as gramáticas consultadas dão, em regra, relativamente poucos exemplos desta aceção e do uso de *sollen* em geral, uma falha que procurámos colmatar com a profusão de exemplos presentes nos dicionários, em especial no LGDaF, a fonte da maior parte das frases referidas nas secções 3. e 4. Algumas outras provêm da edição mais antiga da gramática de Helbig & Buscha (1991), já que, tal como aconteceu com Engel (1996) houve uma redução do número de exemplos na passagem para a nova edição revista (Helbig & Buscha, 2001; Engel, 2009), uma alteração que não nos parece benéfica, pelo menos na perspectiva dos aprendentes de Alemão como língua estrangeira (cf. também a posição de Mortelmans (2013: 89) relativamente à importância da ilustração com exemplos, do ponto de vista dos aprendentes de língua materna neerlandesa).

²¹ Exemplos deste tipo remetem, por um lado, para a expressão de vontade, mas constituem, por outro lado, relatos formulados pelo locutor a partir da interpretação do discurso de outras pessoas ou entidades, aproximando-se, por isso, também do sentido de informação proveniente de terceiros, descrito na secção anterior. Estas duas vertentes são claras no texto da notícia que tem como título a frase do exemplo (19), (“Verbreitung von Hasskommentaren soll bestraft werden”), nomeadamente nos passos sublinhados do primeiro parágrafo: „CDU/CSU und SPD wollen schärfer gegen Hasskommentare und gefälschte Nachrichten in sozialen Medien vorgehen. Darauf hätten sich die beiden Regierungspartner bereits grundsätzlich verständigt, berichtet die Rheinische Post unter Berufung auf ein Gespräch zwischen Unionsfraktionschef Volker Kauder (CDU) und Bundesjustizminister Heiko Maas (SPD).”

- (16) Dein Vater hat angerufen. Du sollst zurückrufen. [LGDaF, sollen]
 Telefonou o teu pai, ele quer que tu lhe ligués.
- (17) Die formelle Abstimmung im Rat (...) soll an diesem Donnerstag stattfinden. [UN]
 A votação formal no Conselho terá lugar nesta quinta-feira.
- (18) Nächstes Jahr sollen die Steuern erhöht werden [LGDaF, sollen]
 No próximo ano haverá/está previsto um aumento de impostos.
- (19) Verbreitung von Hasskommentaren soll bestraft werden [Hass]
Prevista punição para a disseminação de comentários de ódio

Nos exemplos (20) e (21) não se relata uma vontade externa, mas inquire-se acerca da vontade do interlocutor, que poderá figurar na resposta ao que o falante propõe.

- (20) Soll ich das Fenster aufmachen? [LGDaF, sollen]
Queres que eu abra a janela?
- (21) Sollen wir heute ein wenig früher gehen? [Duden, sollen]
 Vamos embora um bocadinho mais cedo hoje?

A vontade expressa pode ter origem no próprio falante, desde que este não seja o sujeito da frase. É o que acontece com o desejo expresso em (22), com a garantia ou promessa de (23), com os desejos contidos em (24) e (25), e até com o desafio de (26), lançado em tom provocatório:

- (22) Du sollst dich hier wie zu Hause fühlen. [Duden, sollen]
Queremos que te sintas como se estivesses em tua casa.
- (23) Du sollst alles bekommen, was du brauchst – dafür Sorge ich. [LGDaF, sollen]
Vais ter tudo aquilo de que precisares – eu encarrego-me disso.
- (24) So sollte das Wetter immer sein! [LGDaF, sollen]
 O tempo havia de/devia estar sempre assim!
- (25) Du hättest sein Gesicht sehen sollen! [LGDaF, sollen]
Devias/Havias de ter visto a cara dele!

(26) Soll er doch selbst versuchen, so ein Buch zu schreiben! [LGDaF, sollen]²²

Ele que tente escrever um livro assim!

Os exemplos mostram a variedade dos contextos em que se usa *sollen* como expressão de vontade, com a correspondente diversidade de traduções. É de realçar em especial que, quando um falante de português encontra este verbo nesta aceção, ele precisa de se adaptar a uma nova estrutura conceptual, uma vez que na sua língua materna não existe um verbo modal dedicado à expressão de uma vontade alheia ao sujeito. O verbo português dedicado à expressão da vontade é *querer*, mas este tem o sujeito sintático como portador da vontade (tal como o verbo alemão *wollen*). Como mostram os exemplos acima elencados, o verbo *querer* pode ser usado na tradução de alguns deles – nomeadamente em casos onde é clara a identidade do portador da vontade –, mas não na sua maioria, obrigando ao uso de muitos outros recursos de expressão que vão desde os verbos *haver (de)*, *dizer (para+infinitivo/que+conjuntivo)*, *dever*, *ter(de)*, *combinar* ou *ir(+infinitivo)* passando pela estrutura *que+conjuntivo*, até formas verbais como o Futuro ou o Presente em sentido futuro.

3.3. Expressão de algo expectável ou recomendável

Numa outra aceção, *sollen* é usado para indicar um padrão de referência, que é o expectável ou considerado a melhor opção num determinado contexto.²³ Também aqui temos concretizações variadas e com diferentes matizes:

²² Este exemplo tem semelhanças com um outro, em que a intenção comunicativa já não é o desafio, mas sim a expressão de indiferença relativamente ao comportamento menos apropriado do sujeito: „*Sie hat ziemlich über dich geschimpft!*“ – „*Soll sie doch, das ist mir egal!*“ [Duden, sollen] („*Ela disse muito mal de ti!*“ – “*Que diga, tanto me faz!*”)

²³ Gramáticas como Helbig & Buscha (2001) e Engel (2009) não distinguem esta aceção da anterior, certamente por considerarem que o comportamento do sujeito é condicionado da mesma forma, quer pela vontade de outrem, quer por normas ou regras estabelecidas, que também não são independentes da vontade de pessoas e instituições, causando, por vezes, dificuldade em discriminar os dois usos. Optámos, no entanto, por adotar a distinção, defendida em Zifonun *et al.* (1997: 1891) e Duden (2016: 573), também porque este sentido

no exemplo (27), encontramos uma advertência, motivada pela consciência do que é socialmente aceite, e em (28) temos uma recomendação acerca do comportamento considerado mais vantajoso, enquanto em (29) se exprime uma censura relativamente a um comportamento passado que se desviou do que seria adequado.

(27) Du sollst nicht alles anfassen!²⁴ [LGDaF, sollen]

Não estejas sempre a mexer em tudo! / Não se mexe nas coisas!

(28) Du solltest unbedingt den Film ansehen. [Helbig & Buscha, 1991: 134]

Tu devias mesmo ver o filme.

(29) Das hättest du nicht sagen sollen. [LGDaF, sollen]

Não devias ter dito isso.

Há uma diferença entre as formas verbais de (27) e (28) – Indicativo na primeira e *Konjunktiv II* na segunda – que corresponde a uma menor força vinculativa da recomendação do segundo exemplo, relativamente à norma referida no primeiro. Refira-se também que a norma expressa pelo Indicativo de *sollen* é, ainda assim, menos vinculativa do que as obrigações que decorrem de normas expressas com *müssen*.²⁵ Outra diferença entre *sollen* e *müssen* ilustrada no exemplo (27) é o facto de a negação não afetar o significado de *sollen*, sendo negado apenas o verbo principal.²⁶

de adequação a uma norma é bastante menos problemático para os alunos portugueses do que a expressão de vontade alheia ao sujeito.

²⁴ Outra leitura possível para esta frase seria a de repetição de um pedido ou ordem já feito na mesma situação, em que *sollen* retomaria uma frase imperativa anterior (cf. Zifonun *et al.*, 1997: 1915); em português, nesta interpretação, a frase corresponderia a *Já te disse para não mexeres em tudo*.

²⁵ Segundo Zifonun *et al.* (1997: 1914), normas expressas por *sollen* em textos prescritivos “werden in der Regel als nicht bindend interpretiert”, ao contrário de normas formuladas com *müssen*. Em Hentschel & Weydt (2013: 70) é também referida uma diferença de intensidade entre *müssen* e *sollen*, sendo o grau de necessidade expresso por *müssen* considerado mais elevado.

²⁶ Possivelmente por ele não ser afetado normalmente pela negação, o dicionário LGDaF tem também uma entrada específica para *sollen* negado, com a explicação “verwendet, um j-m et. zu verbieten”, associada ao exemplo (27) e a um outro: *Das fünfte Gebot lautet: „Du sollst nicht töten“*. A referência à negação é útil do ponto de vista do aprendente estrangeiro, mas a verdade é que a explicação dada não permite reconhecer a força vinculativa menor

Esta aceção de *sollen* surge igualmente em perguntas, como (30), em que se pede aconselhamento sobre o comportamento adequado ou sobre a melhor opção a fazer, e (31), uma pergunta pela aceitabilidade de um determinado comportamento, ou ainda num simples pedido de instrução como (32).

(30) Was soll ich nur tun? [LGDaF, *sollen*]

O que é que eu hei de fazer?

(31) Sollen wir ihm das wirklich sagen? [Helbig & Buscha, 1991: 134]

Achas mesmo que lhe devemos dizer isso?

(32) Wo sollen wir uns anmelden? [Glaboniat *et al.*, 2002]

Onde é que nos devemos apresentar?

Ainda como exemplos do mesmo sentido de *sollen*, encontramos, em (33) e (34), expressões de desagrado que consistem no questionar da existência (ou razoabilidade) de uma norma que torne expectável um determinado comportamento – executar uma tarefa sozinho e estar de posse de uma determinada informação, respetivamente.

(33) Soll ich’s denn alleine machen? [LGDaF, *sollen*]

E é para eu fazer isto sozinho? / Onde é que está escrito que eu tenho que fazer isto sozinho?

(34) Woher soll ich das wissen? [LGDaF, *sollen*]

Como é que hei de saber isso? / Por que carga de água é que eu havia de saber isso?

O valor de *sollen* como referência a um padrão, ao que é expectável ou recomendável, pode, em geral, ser veiculado em português pelo verbo *dever*, o que o torna relativamente fácil de assimilar por alunos portugueses. A correspondência estende-se inclusivamente a contextos de negação (cf. (29), acima), já que, tanto com *sollen* como com *dever*, a negação incide sobre o

de uma norma expressa por *sollen* relativamente a uma proibição legal expressa por *nicht dürfen* (o correspondente negativo da obrigação legal expressa por *müssen*, cf. Zifonun *et al.* (1997: 1914)). Já Helbig & Buscha (2001: 119) distinguem explicitamente um “Gebot” expresso por *nicht sollen* de um “Verbot” expresso por *nicht dürfen*.

verbo principal, mantendo-se intacto o valor do verbo modal, ao contrário do que acontece com *müssen* (cf. 2.1., acima). No entanto, a alternância entre *sollen* e *müssen* como equivalentes de diferentes significados de *dever* é um fenómeno complexo e torna-se uma potencial fonte de confusão para os alunos, sendo de evitar em absoluto noções gerais de equivalência entre estes verbos que não se refiram a interpretações em contextos específicos.

3.4. Expressão de finalidade

O verbo *sollen* surge ainda com aceção de finalidade, que está muito próxima da de vontade, na medida em que se refere ao objetivo de algo, à intenção com que algo é usado ou realizado. O exemplo seguinte ilustra esse valor de *sollen*, tal como um dos recursos possíveis para o exprimir em português:

- (35) Die Zusatzstoffe sollen in erster Linie die sensorischen Eigenschaften, also Aroma und Geschmack, Farbe sowie Konsistenz, verbessern. [Zifonun *et al.*, 1997: 1892]

Os aditivos servem basicamente para melhorar as características sensoriais, ou seja, o aroma e o sabor, a cor e a consistência.

3.5. Expressão de condição

Há ainda um outro uso do verbo *sollen* – limitado à forma de *Konjunktiv II* *sollte* – que é totalmente distinto dos anteriores e que se manifesta em frases condicionais como (36) e (37):

- (36) Falls meine Frau anrufen sollte, sagen Sie ihr, dass ich später heimkomme. [LGDaF, sollen]

Se a minha mulher telefonar, diga-lhe que eu chego mais tarde a casa.

- (37) Sollten Sie noch Fragen haben, rufen Sie unverbindlich bei uns an [Fragen]

Caso tenha ainda alguma questão, queira telefonar-nos sem qualquer compromisso

Segundo Helbig & Buscha (2001: 120), nestes casos, *sollte* acrescenta a frases condicionais (mas também a frases concessivas)²⁷ um sentido adicional de potencialidade. Em frases subordinadas sem conjunção, como (37), a forma *sollte* é o suporte da interpretação condicional da frase. Em português, este uso de *sollen* não tem nenhum correspondente específico a não ser a conjunção condicional.

3.6. Expressão de futuro no passado

Um outro valor normalmente atribuído à forma *sollte*²⁸ que é totalmente diferente dos restantes é o de referência a uma situação que sucedeu após o momento do passado de que se está a falar:

(38) Damals wusste sie noch nicht, dass sie ihn nie wiedersehen sollte.
[LGDaF, sollen]

Nessa altura ela ainda não sabia que nunca mais o voltaria a ver.

Do ponto de vista de um falante de língua materna portuguesa, uma vez compreendido o seu contexto, este uso de *sollen* não causa grandes problemas, pois corresponde a um dos usos da forma verbal de Condicional, também designada como Futuro do Pretérito (cf., por exemplo, Cunha & Cintra, 1992: 461).

²⁷ Embora este uso seja mencionado em todas as gramáticas e dicionários consultados, Helbig & Buscha são os que o descrevem com mais detalhe, sendo também os únicos a referir a sua ocorrência, não só em frases subordinadas condicionais, mas também em subordinadas concessivas.

²⁸ A maior parte das gramáticas restringe este uso de *sollen* ao *Präteritum* (Zifonun *et al.*, 1997: 1893; Engel, 2009: 248; Helbig & Buscha, 2001: 120). No entanto, este verbo no *Präsens* pode também ter valor de futuro, muitas vezes associado ao relato de planos (cf. Carecho, Soares & Hörster, 2014: 64-66; Carecho, Hörster & Athayde, 2012: 119).

3.7. Expressão de dúvida

Uma última aceção da forma *sollte* (*Konjunktiv II*) surge em perguntas retóricas que exprimem a dúvida do falante sobre a possibilidade de uma determinada situação ser verdade:²⁹

- (39) Sollte sie damit recht haben? [LGDaF, sollen]
Será que ela tinha razão?

Em português, podemos exprimir um sentido dubitativo aproximado do de *sollen* neste contexto, não através de um verbo modal, mas iniciando a pergunta com *será que*.

4. Análise dos manuais

É óbvio que nem todas as aceções e contextos de uso que foram descritos nas secções anteriores surgem nos manuais de ensino de Alemão. Aí encontrámos apenas uma seleção muito restrita, até porque foi necessário limitar a nossa análise a quatro manuais – *Delfin*, *Tangram aktuell*, *studio d* e *DaF kompakt*³⁰ – e aos 3 níveis mais básicos do Quadro de Referência Europeu – A1, A2 e B1 –, que são os níveis mais frequentes no ensino de Alemão em Portugal.

A tabela seguinte dá-nos uma perspetiva geral sobre a introdução de *müssen* e *sollen* nos quatro manuais analisados, a partir das informações contidas nos respetivos índices.

²⁹ Esta aceção é mencionada em Zifonun *et al.* (1997: 1894), Duden (2016: 574), Engel (2009: 248), bem como nos dicionários consultados.

³⁰ Os manuais selecionados são ou já foram utilizados nos cursos de licenciatura e nos cursos livres lecionados na FLUC, à exceção de *studio d* que foi considerado para o efeito, mas não chegou a ser usado.

	Delfin	Tangram	studio d	DaF kompakt
A1	<i>müssen + sollen</i> <i>Präsens</i>	<i>müssen + sollen</i> <i>Präsens</i>	<i>müssen</i> <i>Präsens</i>	<i>müssen</i> (Modalverben im <i>Präsens</i>) <i>sollen</i> (Vorschläge mit <i>Sollen/Wollen wir...?</i> <i>Soll ich?</i>)
A2	<i>müssen + sollen</i> <i>Präteritum</i> <i>Konjunktiv II</i>	<i>müssen + sollen</i> <i>Präteritum</i> Ratschläge mit <i>sollt-</i>	<i>sollen</i> <i>Präsens</i> <i>müssen + sollen</i> <i>Präteritum</i>	<i>müssen</i> <i>Präteritum</i> Bedeutung von Modalverben <i>sollen</i> <i>Konjunktiv II</i> (höfliche Fragen, Wünsche, Empfehlungen, Vorschläge)
B1	<i>müssen + sollen</i> Perfekt Passiva <i>müssen + sollen</i> Modalverben zur Graduierung von Wahrnehmung Vermutung und Beurteilung	<i>müssen + sollen</i> Konjunktiv II	<i>müssen + sollen</i> Konjunktiv II	<i>müssen</i> <i>Konjunktiv II</i> <i>müssen + sollen</i> Perfekt Passiva

Tabela 1 – Introdução de *müssen* e *sollen* nos manuais analisados, de acordo com o índice

Como vemos, tanto *sollen* como *müssen* surgem logo no nível A1 na forma de *Präsens*, exceto no manual *studio d*, onde *sollen* é o único verbo modal que é introduzido mais tarde, apenas em A2. Também no *DaF kompakt* há uma diferença entre *sollen* e os outros modais, pois em A1 este é introduzido isoladamente e apenas em determinadas expressões. No nível A1, *müssen* é apresentado essencialmente com o significado de obrigação e *sollen* com diferentes explicações do seu significado, cujos detalhes serão abordados na subsecção 4.2.

No nível A2, para além da introdução mais tardia de *sollen* no manual *studio d*, encontramos o *Präteritum* deste e de outros verbos modais em todos os manuais analisados (com a particularidade de, no *DaF kompakt*, a rubrica indicada no índice como *Präteritum* dos verbos modais incluir a forma *müs-*

sen, mas não a de *sollen*). A forma de *Konjunktiv II* pode aparecer igualmente no nível A2, isso sucede no manual *Delfin* e também – apenas para *sollen* – no *Daf Kompakt*, sendo que o *Tangram* também introduz em A2 os chamados “Ratschläge mit *solllt*“. Esta é uma forma de *Konjunktiv II*, mas surge apenas como expressão de conselho e não é designada nem introduzida como estrutura de conjuntivo.

O nível B1 é aquele em que o *Tangram* apresenta explicitamente o *Konjunktiv II*, e o mesmo sucede com o *studio d* e com o *DaF kompakt* relativamente ao verbo *müssen*. Os dois manuais que introduziram o *Konjunktiv II* mais cedo – *Delfin* e *DaF Kompakt* –, apresentam, no nível B1, as formas de *Perfekt* dos modais e a passiva. O *Delfin* é o único manual que, para além disso, apresenta em B1 os usos de *müssen* como expressão de probabilidade e de *sollen* como informação proveniente de terceiros.

Nas subsecções seguintes, será abordada mais detalhadamente a forma como os sentidos de *müssen* (cf. 4.1.) e *sollen* (cf. 4.2.) são apresentados nos manuais referidos.

4.1. O verbo *müssen* nos manuais analisados

No manual *Delfin*, o significado dos verbos modais é transmitido com base em imagens e frases exemplificativas, sem qualquer esclarecimento ou sistematização através de palavras, ficando a explicação do significado a cargo do professor. No caso de *müssen*, a imagem usada é a de uma mulher no topo de uma casa em chamas, com os bombeiros no solo prontos a apagar-lhe a queda, acompanhada da frase *Sie muss springen* (*Delfin* A1: 38). No manual do professor sugere-se também a explicação complementar de que não há alternativa (*Delfin* LHB: 105). Em exercícios posteriores surgem outras imagens, como a de uma piscina onde se veem pictogramas ilustrativos das regras válidas para aquele espaço, uma delas representando uma touca de banho, que deve ser ligada à frase *Hier muss man eine Bademütze tragen* (*Delfin* A1: 39).

No entanto, nem sempre as imagens e as situações sugeridas nos exercícios são as mais felizes, se tivermos em conta o ponto de vista de um aluno

português. É o que sucede com a imagem de uma mulher a cortar cebolas e a chorar, que, num exercício, deve ser associada à frase *Sie muss weinen* (Delfin A1: 39). A imagem evoca uma situação onde, de facto, não há alternativa, mas à qual não conseguimos ligar, em português, algumas das noções que costumamos associar a *müssen*, como a de obrigação, e como o próprio verbo *ter (de)*. Como foi referido acima, na secção 2.1., o verbo *ter (de)* é geralmente aceitável na tradução de *müssen* como obrigação, mas não se os comportamentos em causa não são passíveis de serem controlados. Por isso, e para alunos portugueses, consideramos que seria preferível evitar a inclusão desta imagem e da respetiva frase, pelo menos na fase inicial em que se estão a introduzir os significados básicos dos verbos modais.

No manual de nível A2 é introduzido o *Präteritum* de *müssen* (*Als kleines Kind musste ich sonntags immer ein weißes Kleid tragen*, Delfin A2: 100), e ainda o *Konjunktiv II* (*Niemand müsste mehr die Alten pflegen*, Delfin A2: 140).

No nível B1, já no fim do manual, surge nova referência ao significado dos verbos modais, desta vez com *müssen* a ser apresentado com o sentido de probabilidade. Neste caso, o significado do verbo é esclarecido através de um texto oral, um diálogo entre dois visitantes de uma exposição de arte, cujo exercício de compreensão é acompanhado de uma fotografia da situação mostrando um conjunto de maçãs dispostas sobre uma mesa e os dois visitantes da exposição. O exercício inclui frases como: *Das muss Kunst sein, Das müssten 66 Äpfel sein* e *Da muss jemand von der Komposition gegessen haben* (Delfin B1: 193). A tarefa consiste apenas em atribuir as afirmações à personagem que as fez, mas não é fácil chegar ao significado dos verbos apresentados só através da audição do diálogo, sobretudo porque o mesmo diálogo inclui outros modais em usos relacionados com a origem ou veracidade da informação (*soll, kann, könnte, dürfte*), todos introduzidos em simultâneo. No livro de exercícios, recorre-se a um outro exemplo em que as regras da matemática podem ajudar a compreender o significado de *müssen* como indicando uma informação muito provável a que o falante chega por inferência: *Wenn $x+1=2$, dann muss $x=1$ sein* (Delfin ABB1: 461). No entanto, são poucas as perguntas dedicadas ao conjunto de verbos mencionado, e a tarefa de os compreender com base nos dados que o manual disponibiliza afigura-se-nos difícil para os alunos. Será, provavelmente, um tópico mais apropriado para um tratamento

global num nível mais avançado, como é sugerido pelo facto de este ser o único dos manuais analisados a tratá-lo em B1³¹.

No manual *Tangram*, o verbo *müssen* é introduzido no contexto em que se fala das vantagens e desvantagens de uma profissão: *Ich muss allein arbeiten. Man muss flexibel sein* (Tangram A1/2: 2). O verbo volta a aparecer logo em seguida em conjunto com outros modais (*möchte, können* e *wollen*) no contexto de convites e especificamente para justificar a recusa de convites, seguindo-se um esquema em que se explica o significado dos diferentes verbos modais a partir da situação do diálogo (Tangram A1/2: 7,8). Ao verbo *müssen* é associada no esquema a frase *Ich muss für die Mathearbeit lernen* e a noção abstrata de *Notwendigkeit*. O verbo é treinado em exercícios ou frases, muitas vezes de contextos semelhantes aos referidos, e surge de novo na sistematização gramatical existente no final do volume, associado à noção abstrata de *Notwendigkeit*, à imagem de um homem a trabalhar à luz de um candeeiro e à frase *Ich muss mehr schlafen* (Tangram A1/2: 136). No nível A2, é introduzido o *Präteritum* deste e dos restantes verbos modais (*Meine Eltern mussten sich erst wieder an ein Kind im Haus gewöhnen*. Tangram A2/1: 5) e, no nível B1, surge o *Konjunktiv II* (*Ich müsste sehen lernen, die Schrift lernen* (...) Tangram B1/1: 34).

O manual *studio d* também introduz *müssen* no contexto da descrição de profissões, com a frase *Ich muss beruflich viel telefonieren* (studio d A1: 116), não havendo nenhuma explicação ou sistematização do significado dos verbos modais, que surgem isolados ou aos pares. *Müssen* é introduzido em conjunto com *können* e é depois retomado regularmente noutros contextos, sendo o *Präteritum* introduzido no nível A2 ((...) *für Frieda mussten sie schnell einen Platz im Kindergarten finden*. studio d A2: 113) e o *Konjunktiv II* no nível B1 (*Mein Arzt findet, ich müsste abnehmen* studio d B1: 34).

No manual *DaF kompakt*, o verbo *müssen* surge igualmente ligado às tarefas profissionais, neste caso de alguém que toma conta de crianças em casa:

³¹ Refira-se que, na distribuição de conteúdos pelos diferentes níveis que é proposta em Glaboniat *et al.* (2002), *müssen* como expressão de suposição surge ainda em B1 (*Er muss in der Stadt sein*). No entanto, os restantes verbos modais (e também a forma *müsste*) em usos relativos à veracidade e origem da informação, surgem apenas em B2, encontrando-se, assim, depois do nível em que são introduzidos no manual *Delfin*.

Sylvie muss viel tun (DaF kompakt: 28). No nível A2, é introduzida a forma de *Präteritum* (...) *ich musste mich noch um meine Karten kümmern*. DaF kompakt: 102) e surge também uma sistematização do significado dos verbos modais em que *müssen* é associado à ideia de *es ist nötig/nicht nötig* (DaF kompakt: 111). Ainda no nível A2, é apresentado o *Konjunktiv II* de um conjunto de verbos, inclusivamente modais, mas *müssen* não surge entre eles, provavelmente por a escolha dos verbos depender das situações comunicativas em causa: *höfliche Fragen, Wünsche, Empfehlungen, Vorschläge* (DaF kompakt: 7). Assim, só no nível B1 surge a regra para o *Konjunktiv II* de *müssen* (DaF kompakt: 183).

4.2. O verbo *sollen* nos manuais analisados

Passando agora ao verbo *sollen*, no manual *Delfin*, temos o significado ilustrado apenas com imagens e exemplos, que é necessário interpretar para chegar ao sentido do verbo, como sucede com os outros modais. No caso de *sollen*, a frase é *Er soll springen, aber er hat Angst* (Delfin A1: 38) e a imagem mostra alguém prestes a saltar de para-quedas, com alguma relutância, mas impelido ou incitado por outra pessoa, o que sugere a noção de vontade alheia ao sujeito. A mesma ideia está presente no exercício seguinte, em que os alunos devem ligar as frases *Sie sollen nicht mehr tanzen. Der Mann will seine Ruhe haben* à imagem em que o vizinho de baixo protesta por causa do barulho provocado por uma festa. Este sentido de *sollen* corresponde à “Grundbedeutung von *sollen*: Aufforderung durch eine andere Person”, como se afirma no livro do professor (Delfin LHB: 105). No entanto, no exercício seguinte, surge uma outra imagem em que não há propriamente uma pessoa a ditar o comportamento do sujeito. Trata-se de uma outra imagem, neste caso do que parece ser um museu com as respetivas regras para visitantes expressas por pictogramas, entre os quais uma boca com um dedo sobre os lábios, pedindo silêncio (Delfin A1: 39). A frase a que os alunos devem associar a imagem é *Man soll hier nicht laut sein*, e não há outras explicações para além da imagem. Apesar de o pictograma evocar a presença de alguém a impor a norma, trata-se de uma norma comportamental

geral algo diferente de um pedido ou ordem específica de alguém numa dada situação.

Na parte final do manual de A1 há uma sistematização gramatical e, na tabela em que se ilustra a colocação do verbo na frase, voltamos a encontrar frases com *sollen*, como *Herr Noll soll heute aus Wien kommen* e *Woher soll Herr Noll heute kommen?* (Delfin A1: A20). Estas frases, que surgem descontextualizadas, são impossíveis de interpretar tendo em conta a explicação de significado sugerida para *sollen* neste nível, já que a sua interpretação mais natural é a de informação proveniente de terceiros, que só será introduzida no nível B1. As frases repetem-se, aliás, nas sistematizações gramaticais dos níveis seguintes (Delfin A2: A20, Delfin B1: A20). Tratando-se de explicações de gramática, parece-nos que as frases usadas deveriam ser familiares e de fácil compreensão para os alunos, o que, pelo menos em A1, e mesmo em A2, não é manifestamente o caso destas frases com *sollen*. Pelo contrário, elas mostram como o significado deste verbo pode ser complexo e muito dependente de um contexto que, neste caso, tem de ser imaginado.

No volume de A2, o verbo *sollen* surge para introdução do *Präteritum* sem que haja alterações relativamente ao sentido já introduzido: o exemplo *Obwohl sie ihre Zöpfe behalten sollte, hat Helga sie abgeschnitten* (Delfin A2: 100) refere-se a uma imposição dos pais da menina. Mais adiante, o verbo volta a surgir com a forma de *Konjunktiv II*, desta vez sem referência a uma vontade externa ao sujeito: *Wie sollten die Jugendlichen denn einen Job finden, wenn kein Alter mehr in Rente ginge?* (Delfin A2: 140). A forma *sollte* ocorre também num texto sobre um programa de rádio em que se dão conselhos (Delfin A2: 143). Seria de esperar que esta forma de *sollen*, tão frequente na situação comunicativa de dar um conselho, fosse treinada especificamente neste ponto do manual. No entanto, isso não acontece, e a presença desta forma no manual limita-se a poucas frases dispersas em outros exercícios (por exemplo *Du solltest auf alle Fälle dein Saxophon mitnehmen!* Delfin A2: 147). A pouca importância que aqui é dada a um uso frequente de *sollen* na comunicação revela alguma falta de atenção à vertente comunicativa,³² que

³² Precisamente devido à sua frequência, Mortelmans (2013: 74) critica a pouca importância dada à forma *sollte-* em gramáticas.

é privilegiada noutros manuais, enquanto este manual dá mais atenção às estruturas da língua.

No volume de B1, é introduzido o verbo *sollen* com um novo significado, através da pergunta *Das soll Kunst sein?* (Delfin B1: 193). A frase faz parte do exercício de compreensão de um texto oral. Trata-se de um diálogo entre dois visitantes de uma exposição de arte, ilustrado por uma fotografia da situação, mostrando as duas personagens e um conjunto de maçãs dispostas sobre uma mesa. Neste contexto, a interrogação com *sollen* exprime a dúvida sobre o rigor da avaliação que equipara o objeto exposto a uma obra de arte, uma avaliação que é da responsabilidade de uma entidade exterior, tanto ao sujeito da frase como ao locutor. A interpretação de *sollen* neste contexto está muito longe de ser óbvia para alunos deste nível, a não ser que explicitada pelo docente, que não encontra quaisquer indicações no manual do professor. A complexidade da interpretação de *sollen* nesta situação e o facto de aqui surgirem em simultâneo vários outros verbos modais em sentidos novos para os alunos, também eles de compreensão não imediatamente acessível,³³ leva-nos a considerar que seria mais adequado não apresentar este sentido de *sollen* no nível B1, tal como fazem os outros manuais analisados e como está previsto em Glaboniat *et al.* (2002).

No manual *Tangram*, o verbo *sollen* é introduzido em diálogos, com três perguntas diferentes – *Soll ich dir auch eine Karte besorgen? Soll ich dich abholen? Soll ich für ihn etwas ausrichten?* (Tangram A1/2: 7). Na página seguinte, surge uma sistematização com a ajuda de imagens em que a primeira frase é explicada pelos pensamentos de quem a diz: *Jan will mit mir ins Konzert gehen und ich kann ihm eine Karte kaufen. Will er das?* Trata-se, pois, de uma pergunta pela vontade do interlocutor e a noção abstrata aqui associada ao significado de *sollen* é a de *Angebot/Vorschlag* (Tangram A1/2: 8). Mas a verdade é que essa noção abstrata dificilmente abrange alguns dos exemplos que surgem, quer em diálogos – onde a pergunta *Wann soll ich denn kommen?* (Tangram A1/2: 12) pode, quando muito, entender-se como um pedido de proposta –, quer nos exercícios incluídos na mesma lição,

³³ Vejam-se as observações feitas em 4.1. a propósito do tratamento de *müssen* com sentido de probabilidade no nível B1 do *Delfin*.

como o relato da recomendação do médico *Der Arzt sagt, er soll nicht so viel rauchen*, o conselho *Ihr sollt mehr studieren!* ou o relato do conselho da mãe *Meine Mutter sagt, ich soll Musik studieren* (Tangram A1/2: 69, 70). A mesma incompatibilidade com a noção de *Angebot/Vorschlag* caracteriza as frases de outros exercícios que o aluno deve completar com base em imagens, como o recado transmitido pela secretária: *Schönen Gruß von Herrn Schulze. Sie sollen nicht warten. Er muss heute bis 19 Uhr arbeiten* (Tangram A1U: 42). Também a sistematização gramatical existente no final de cada volume falha em termos de coerência no que diz respeito à apresentação do significado de *sollen*, pois associa a mesma noção abstrata de *Angebot/Vorschlag* a uma frase e uma situação que estão longe de representar uma proposta: a frase é *Ich soll schlafen* e a imagem é a do pai a mandar a filha dormir (Tangram A1/2: 136), servindo *sollen* para relatar uma ordem, como assinalámos em 3.2 a propósito do exemplo (16).

No manual do nível A2/1, quando se introduz o *Präteritum* dos verbos modais, recorre-se novamente a um esquema que explicita a situação associada às frases de um diálogo para explicar o significado de *Ich sollte um sechs Uhr zu Hause sein* – a vontade expressa da mãe, que podia ser ou não ser respeitada e acabou por não ser respeitada –, por oposição à obrigação respeitada e expressa por *Ich musste um sechs Uhr zu Hause sein* (Tangram A2/1: 8).³⁴ Ainda no nível A2/1, é também introduzida a forma *sollte* para dar conselhos como *Sie sollten mehr Sport treiben* (Tangram A2/1: 29), em resposta à pergunta *Was soll ich nur tun?* (Tangram A2/1: 90), privilegiando o treino da situação comunicativa antes de qualquer apresentação formal do *Konjunktiv II*.

Nenhum dos usos de *sollen* que acabámos de referir corresponde a uma proposta ou oferta. Aliás, no livro do professor que acompanha a introdução do *Präteritum* e a comparação entre *müssen* e *sollen*, recomenda-se a expli-

³⁴ Este é o único manual que explicita assim a diferença entre as formas de *Präteritum* de *sollen* e *müssen*, seguindo de perto a diferenciação de Helbig & Buscha (2001: 119). No entanto, Zifonun *et al.* (1997: 1909) afirmam que a ideia de factividade associada a *müssen*, por oposição a *sollen*, é uma simplificação, sendo possíveis frases como *Um fünf Uhr musste ich gehen – das hatte ich meiner Frau versprochen. Aber da tauchte plötzlich mein Freund auf...*, em que a situação relatada por *müssen* não se realizou.

cação de que ambos os verbos “drücken eine Notwendigkeit aus, das Ergebnis ist jedoch unterschiedlich” (Tangram A2/1LHB: 8). No entanto, a sistematização gramatical apresentada no final do volume A2/1 é igual à que descrevemos para A1/2: a frase é *Ich soll schlafen*, mas a noção abstrata que lhe está associada é a de *Angebot/Vorschlag* (Tangram A2/1. p. 132). Só no manual de nível B1/1, o mesmo em que é introduzido o *Konjunktiv II*, se regista uma alteração na sistematização gramatical, que continua a apresentar *sollen* com a mesma frase e imagem, mas onde a noção abstrata invocada passa a ser a de *Aufforderung* (Tangram B1/2: 140). Este conceito de *Aufforderung* – cujo grau de abstração não é fácil conservar numa tradução portuguesa, por incluir desde um pedido até uma ordem – já garante coerência entre a noção abstrata, a frase (*Ich soll schlafen*) e a imagem (o pai manda a filha dormir) que constituem a sistematização gramatical, mas não deixa de revelar falhas em acomodar todos os usos de *sollen* já introduzidos no manual, nomeadamente por não se aplicar precisamente aos exemplos iniciais, que eram propostas ou perguntas pela vontade do interlocutor.

Passamos ao manual *studio d*, o único que apresenta o verbo *sollen* apenas no nível A2, talvez porque o introduz em situações onde também está presente o Imperativo, que surgiu formalmente apenas na última lição do nível A1. A primeira ocorrência de *sollen* surge-nos num bilhete que relata um pedido de contacto telefónico por parte de uma terceira pessoa: *Du sollst ihn heute noch anrufen* (*studio d* A2: 43). No exemplo seguinte, apresentado na mesma página e ilustrado por uma imagem de três intervenientes numa conversa, a frase relevante é *Du sollst Cola mitbringen!* e a situação é a de alguém que precisa de reproduzir um pedido (*Bring bitte Cola mit*) feito originalmente por outra pessoa, por este não ter sido compreendido por uma terceira pessoa (que reagiu com *Wie bitte?*). Não há uma explicação do significado de *sollen* associada aos exemplos,³⁵ mas a paráfrase da frase com *sollen* contida no primeiro exercício funciona como explicação e é válida para os dois casos: *Jemand möchte, dass du etwas tust*. Esta explicação é bastante vaga, e, por isso, se alterarmos as pessoas envolvidas, é aplicável a diferentes

³⁵ O manual do professor alerta para o facto de *sollen* se limitar aqui ao significado frequente de “Handlungsaufforderung” (*studio d* A2UV: 41).

situações que vão surgindo ao longo do manual, por exemplo instruções e ordens como *Das Reisebüro sagt, dass du den Reisepass kopieren sollst.* e *Frau Mielitz soll ein Doppelzimmer reservieren* (uma das tarefas a desempenhar pela secretária para preparar uma viagem do chefe) (studio d A2: 49, 51). Também um conselho – por exemplo, *Wir haben Peter gesagt, dass er im Urlaub mit seinem Geld aufpassen soll.* (studio d A2S: 22) – poderá eventualmente ser enquadrado na noção de que alguém quer que outra pessoa se comporte de determinada maneira, embora neste caso a escolha do comportamento não seja determinada simplesmente pela vontade de quem aconselha, mas pela procura da melhor alternativa para ajudar quem é aconselhado. No entanto, há frases que não é possível abarcar com aquela explicação do significado de *sollen*, nomeadamente perguntas diretas ou indiretas, como *Sie wissen nicht, ob Sie einen neuen oder gebrauchten Computer kaufen sollen.* (studio d A2: 86) ou *Ich weiß nicht, was ich in den Ferien machen soll. Wohin soll ich fahren? In die Schweiz oder nach Italien?* (studio d A2S: 22,23). Nestes casos, a perspectiva é a de quem pede conselhos ou instruções, ou exprime simplesmente indecisão, procurando a alternativa de comportamento mais indicada, e não é válida a explicação de que alguém quer que outra pessoa se comporte de determinada forma.

Ainda no manual *studio d* do nível A2, surge igualmente o *Präteritum* de *sollen*, e ocorrências como *Die Bibliothek sollte bis Februar 2005 in ein neues Haus umziehen* (studio d A2: 135) representam planos passados que também se podem enquadrar na noção de *sollen* como vontade alheia ao sujeito. Por fim, o *Konjunktiv II* é apresentado em B1, sendo treinado no contexto comunicativamente apropriado dos conselhos (por ex. *Mein Mann findet, ich sollte Karriere machen*), numa secção intitulada precisamente *Gute Ratschläge* (studio d B1: 34).

Passando ao manual *DaF kompakt*, constatamos, ao observar o índice, que *sollen* é introduzido no nível A1 separado dos outros verbos modais, e ligado apenas a duas fórmulas específicas, as das frases *Sollen/Wollen wir einen Kaffee trinken?* e *Soll ich helfen?* (*DaF kompakt*: 57). Ambas as fórmulas são eficazmente explicadas por paráfrases: *Ich schlage vor, wir trinken einen Kaffee. Möchtest du das auch?* e *Ich kann helfen. Möchtest du das?* Tanto no índice como na sistematização apresentada no fim de cada unidade, estas

fórmulas são designadas como *Vorschläge* (DaF kompakt: 59), à semelhança do que vimos no manual *Tangram* com a designação *Angebot/Vorschlag*. No livro do professor, justifica-se a introdução das fórmulas paralelas com *sollen* e *wollen* como forma de evitar que os alunos compreendam a pergunta com *sollen* como referência a uma obrigação (DaF kompakt LHB: 33).

No nível A2, verificamos que a introdução das formas de *Präteritum* inclui também exemplos da conjugação e de frases com os verbos modais *können*, *müssen* e *wollen*, mas não com *sollen* (DaF kompakt: 103). Na unidade seguinte, imediatamente após um texto sobre uma consulta médica cujo exercício de compreensão inclui frases como *Sie soll nicht spazieren gehen* e *Sie soll viel schlafen* (DaF kompakt: 111), surge uma rubrica intitulada *Bedeutung von Modalverben*. Aí se faz uma sistematização dos significados dos verbos modais que atribui a *sollen* o sentido de *jemand weist an* (DaF kompakt: 111, 115), uma explicação que é coerente com os exemplos do exercício anterior, bem como os do exercício seguinte, em que o tema é a toma de medicamentos: *Wie soll ich das nehmen?* No entanto, não é evidente uma relação entre este significado do verbo *sollen* e os sentidos das estruturas anteriormente apresentadas com o mesmo verbo (*Soll ich helfen?*), não existindo qualquer esclarecimento sobre essa questão, nem no manual, nem no livro do professor.³⁶

Mais adiante, ainda no nível A2, é apresentado o *Konjunktiv II* de alguns verbos, no contexto de *höfliche Fragen*, *Wünsche*, *Empfehlungen*, *Vorschläge*, como se indica no índice (DaF kompakt: 7). O tema é orientação vocacional e *sollen* surge em exemplos de conselhos e recomendações como *Sie sollten zuerst mit ihren Eltern sprechen* e *Sie sollten unbedingt zur Berufsberatung geben* (DaF kompakt: 133). Neste contexto, surge uma nova explicação de significado: „Mit dem *Konjunktiv II* von „*sollen*“ und „*können*“ kann man Empfehlungen und Vorschläge ausdrücken.“ A explicação é sinalizada como

³⁶ Uma resposta possível está, não no manual, mas na gramática do *DaF kompakt* (DaF kompakt G: 15,16), onde ao tópico *Bedeutung der Modalverben*, cuja definição para *sollen* é *jemand weist an*, se junta um anexo intitulado *Besonderheiten*, onde é referido o uso modal do verbo *brauchen* e também o uso de *sollen/wollen* nas estruturas *Sollen/Wollen wir...?* e *Soll ich...?* A explicação do significado destas é feita através das paráfrases já referidas, sem nenhuma noção abstrata associada.

diferente das anteriores, por se tratar de um outro modo verbal. Poderá causar alguma confusão o uso do termo *Vorschläge* neste ponto, por repetir um termo usado nas primeiras fórmulas que surgiram com *sollen* (DaF kompakt: 59), mencionadas acima, mas também por a palavra *Vorschläge* ser, por vezes, usada para englobar tanto o que classificariamos como propostas (tipicamente com a forma *könnte-*), como aquilo que designariamos em português como conselhos, e não propostas (por exemplo, na formulação da pergunta 4 da página 133, o *DaF kompakt* usa apenas o termo *Vorschläge* para frases com *könnte* e com *sollte*). É certo que há proximidade entre *Vorschlag* e *Empfehlung*, como demonstra a definição de *Vorschlag* no dicionário Duden online, que é “Empfehlung eines Plans”. No entanto, a mistura dos dois conceitos não é benéfica do ponto de vista de um aluno português, pois desperdiça a oportunidade de organizar parte da teia formada pelos diferentes usos de *sollen* e de outros verbos modais com base numa distinção que é clara para ele, já que corresponde aos dois verbos modais básicos do português: *poder* (associado à proposta como comportamento possível) e *dever* (associado ao conselho como comportamento recomendado).

5. Considerações finais

Se, ao descrevermos o significado de *müssen* e *sollen* com base em indicações e exemplos de gramáticas e dicionários, nas secções 2. e 3., tínhamos constatado uma grande complexidade, mais notória no caso de *sollen*, a análise dos manuais revelou um enorme esforço para reduzir essa complexidade na apresentação dos verbos aos alunos, restringindo os significados selecionados e sendo extremamente sintéticos na sua explicação.

Sendo os verbos modais palavras polissémicas, com diferentes usos muito dependentes da situação comunicativa em que surgem, os manuais recorrem eficazmente a diferentes meios de contextualização, que vão de textos (p. ex. *studio d* e *DaF kompakt*), a imagens (p. ex. *Delfin*) e à esquematização de situações específicas (p. ex. *Tangram*). Essa contextualização é, por vezes, acompanhada de conceitos abstratos ou formulação de regras, como acontece no *Tangram* e no *DaF kompakt*, sendo que nos outros manuais as explicações

se limitam a breves indicações contidas no livro do professor, tipicamente quando os verbos modais surgem pela primeira vez.

Relativamente à distribuição dos verbos modais, há manuais como o *Delfin*, que optam por abordar os verbos modais em simultâneo, mostrando as semelhanças na forma, e comparando de algum modo também os seus significados, mas também há aqueles que preferem introduzir os verbos modais de forma gradual, em contextos comunicativos diferentes, em que esses verbos surgem aos pares ou isolados, como acontece com o *studio d* e com o *DaF kompakt*. Como vimos ao longo da análise, a estratégia de concentração das formas e do significado dos verbos modais, seguida pelo *Delfin*, pode resultar em alguma negligência do seu uso comunicativo, o que sucede com o *Konjunktiv II* de *sollen* e o seu uso em conselhos. Esse aspeto comunicativo parece ser mais facilmente considerado com a introdução individualizada dos verbos e dos seus significados. Por outro lado, a apresentação gradual dos verbos modais e dos seus usos e formas pode ter como resultado a atomização dos seus significados, não permitindo integrar informações dadas em diferentes pontos do manual, como acontece com as duas explicações para o *Präsens* de *sollen* no *DaF kompakt*, a do seu uso nas propostas *sollen wir...? soll ich?*, que são apresentadas em A1, e aquela que surge posteriormente, em A2, *jemand weist an*. Este tipo de apresentação gradual do significado dos verbos em diferentes contextos comunicativos requer uma sistematização que seja igualmente construída em progressão e que permita relacionar os usos e situações apresentados ao longo dos diferentes níveis, evitando lacunas como a do *DaF kompakt*, acima referida, e incoerências como a da sistematização gramatical de *sollen* no *Tangram* (cf. 4.2., acima).

No que respeita às aceções selecionadas e à sua compreensão e explicação, o caso de *müssen* é relativamente simples, pois a aceção selecionada é a mais frequente, a de necessidade/obrigação, sendo as explicações dadas simples e claras. Como vimos, o manual *Delfin* é o único que apresenta também a leitura de probabilidade. Ainda assim, e apesar de os outros manuais se restringirem à aceção de obrigação, isso não significa que eles contenham apenas ocorrências deste uso, como mostra um texto incluído no volume de B1 do *Tangram*, onde encontramos, em frases seguidas, a aceção de probabilidade e de desejo dificilmente realizável: *Von der Dachwohnung musste man*

einen traumhaften Blick auf die Alster haben. So eine Wohnung müsste man haben! (Tangram B1/1 16).

No que diz respeito às aceções de *sollen*, os manuais dão destaque, em primeiro lugar, à aceção de vontade alheia ao sujeito, seja falando de *Aufforderung*, como fazem o *Delfin* e o *studio d* no respetivo livro do professor, seja falando de *Vorschläge*, como fazem o *Tangram* e o *DaF kompakt*. O facto de esta ideia de condicionamento do comportamento do sujeito por uma vontade alheia ser a primeira a surgir é muito favorável, do ponto de vista dos alunos portugueses, pois cria desde logo a noção de que *sollen* é um verbo novo e diferente do que os alunos conhecem em português ou noutras línguas. Se, pelo contrário, *sollen* fosse apresentado numa situação em que equivalesse em português a *dever*, isso poderia induzir a ideia de uma correspondência entre *sollen* e *dever*, levando a generalizações indevidas que são de evitar.

No entanto, como foi sendo notado na secção 4.2., revela-se bastante difícil acomodar todos os usos de *sollen* que vão surgindo ao longo dos manuais no âmbito dessa primeira e muitas vezes única explicação do seu significado: ou porque não há uma pessoa a quem se possa atribuir o condicionamento do comportamento do sujeito (como no caso da imagem do pictograma (*Delfin A1: 39*)), ou porque se trata de uma pergunta ou dúvida que não se enquadra no conceito de *Aufforderung* (como em *Sie wissen nicht, ob Sie einen neuen oder gebrauchten Computer kaufen sollen* (*studio d A2: 86*)), ou porque a primeira explicação dada era muito restrita e não há uma segunda para a complementar (como no caso da noção de *Angebot/Vorschlag*, no *Tangram*), ou porque não há nada a relacionar a primeira explicação (*Vorschläge mit "Sollen/wollen wir...?"*) com a segunda (*jemand weist an*), como no caso do *DaF kompakt*.³⁷

A procura, em si, louvável, da maior economia e simplicidade possível na apresentação didática dos verbos modais leva a que as poucas explicações dadas não abarquem cabalmente os exemplos que vão surgindo e que, embora selecionados, mostram alguma da complexidade do significado de

³⁷ Os exemplos que referimos são apenas das aceções mais frequentes, as que foram descritas nas secções 3.2. e 3.3., acima. É possível encontrar outras em textos ou exercícios dos manuais, como a ocorrência de *sollen* para indicar informação proveniente de terceiros em *Die Seeluft soll ja so gesund sein* (*studio d B1S: 37*).

sollen, descrito na secção 3., acima. Julgamos, pois, que seria preferível construir, ou ir construindo ao longo dos níveis A1 a B1, uma sistematização do significado de *sollen* que abarcasse, em primeiro lugar, a vertente da vontade alheia que condiciona o comportamento do sujeito, mas, num segundo momento, também a vertente do comportamento considerado mais adequado ou expectável em dada situação (a que se juntaria, num nível mais avançado, a aceção de informação com origem em terceiros). Do ponto de vista dos alunos portugueses, esta estrutura resultaria numa compreensão facilitada do significado de *sollen*, pois, após a introdução dos usos totalmente novos, os restantes (incluindo os do *Konjunktiv II*) seriam facilmente agregados em torno da noção de comportamento recomendável associada a *dever*.

Em suma, a análise dos manuais revela uma tensão entre a necessidade de explicações e sistematizações simples e a diversidade e complexidade dos usos concretos de *sollen* e *müssen* que surgem nos textos e nas situações comunicativas que é necessário apresentar aos alunos. Nos manuais concentram-se, pois, as duas tendências que encontrámos em gramáticas, por um lado, e dicionários, por outro lado, aquando da revisão bibliográfica com que iniciámos este estudo: uma apresentação comunicativa e didaticamente adequada aos alunos de diferentes níveis pressupõe explicações simples e de algum modo parciais, mas, por outro lado, a diversidade de usos que ocorre em diferentes textos escapa muitas vezes a essa redução explicativa. É, assim, necessário encontrar um equilíbrio que passa por uma sistematização progressiva e recapitulativa dos aspetos que surgem em diferentes momentos e contextos comunicativos e em diferentes níveis. Um outro meio possível para estimular alguma reflexão metalinguística que clarifique o significado dos verbos modais é a comparação com a língua materna: para além de ela ser necessária ao professor na preparação de aulas e materiais, a análise de manuais revelou que os próprios autores a consideram potencialmente útil como atividade para os alunos: assim se compreende que um dos exercícios propostos no manual *DaF kompakt* seja precisamente o de eles traduzirem algumas frases com verbos modais para a sua língua materna e de compararem os resultados com os dos colegas (*DaF kompakt* ÜB: 110). Na verdade, a tarefa de tornar realmente acessível aos alunos de diferentes níveis a informação relevante para a compreen-

são e uso de verbos modais como *sollen* e *müssen* continua a representar um desafio para autores de manuais e professores, mesmo usando os mais diversos meios para o conseguir. Esperamos que os resultados da investigação aqui apresentados contribuam para uma clarificação de aspetos que é necessário aperfeiçoar, não só em manuais, mas também em gramáticas e dicionários que tenham propósitos didáticos.

Referências bibliográficas

- CARECHO, J., Hörster, M. A. & Athayde, F. (2012). Was soll *soll* bedeuten? Os valores do verbo modal alemão *sollen* e a sua expressão em português. In R. Sanchez Prieto & M. Soliño Pazó (Ed.), *Contrastivica I. Aktuelle Studien zur Kontrastiven Linguistik Deutsch-Spanisch-Portugiesisch I*, (pp. 107-123). Stuttgart: *ibidem*-Verlag.
- CARECHO, J., Soares, R. e Hörster, M. A. (Coord.) (2014). *Expressões de modalidade. A exemplo de 'sollen' e 'müssen' e suas traduções para Português*. Coimbra: CIEG/MinervaCoimbra.
- CUNHA, C. & Cintra, L. (1992). *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- DUDEN = Dudenredaktion (s. d.): „sollen“, „müssen“ em Duden online. URL: <http://www.duden.de/node/713429/revisions/1380643/view> (consultado em: 21.10.2016)
- DUDEN (2016) = Dudenredaktion (2016). *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- ENGEL, U. (2009). *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium.
- ENGEL, U. (1996). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- GLABONIAT, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, A. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt.
- HELBIG, G. & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- HELBIG, G. & Buscha, J. (1991). *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- HENTSCHEL, E. & Weydt, H. (2003). *Handbuch der deutschen Grammatik*, (3. Auflage). Berlin & New York: de Gruyter.
- LGDaF = *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2000).

- MORTELMANN, T. (2013). Wie viel Modalverb braucht der Mensch?, *German as a foreign language* – ISSN 1470-9570 – 2, 65-91.
- OLIVEIRA, F. & Mendes, A. (2013). Modalidade. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento., M. A.C. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (623-669). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SMIRNOVA, E. & Diewald, G. (2013). Kategorien der Redewiedergabe im Deutschen: Konjunktiv I versus sollen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 41 (3), 443-471. <https://doi.org/10.15488/165>
- TEN CATE, A. P., Lodder & H. G., Kootte, A. (2004). *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb* (2. Auflage). Bussum: Coutinho.
- WEINRICH, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- ZIFONUN, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin & New York: de Gruyter.

Outras fontes dos exemplos:

- [Emil] = Kästner, E. (1998). Emil und die Detektive. In F. J. Görtz & A. Johann (Eds.), *Erich Kästner Werke*, (Band VII) (193-302). München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- [Emílio] = Kästner, E. (1985). *Emílio e os detectives*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- [multDE] = Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, den 22.11.2005, KOM(2005) 596 endgültig, Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF>
- [multPT] = Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, 22.11.2005, COM(2005) 596 final, Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões, Um novo quadro estratégico para o multilinguismo, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>
- [sw] = Hesse, H. (1987). Der Steppenwolf *Gesammelte Werke* (in zwölf Bänden), Band 7, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- [le] = Hesse, H.(1994). *O lobo das estepes* (Tradução de Sara Seruya). Porto: Afrontamento.
- [Fragen] = <http://www.haus-primosch.at/kontakt.html>, consultado em 30/9/2016

- [Hass] = <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-01/soziale-netzwerke-fake-news-hasskommentare-strafe>, consultado em 17/1/2017
- [PE-Dt], [PE-Pt] = Corpus do Parlamento Europeu, versão alemã incluída no corpus paralelo Inglês-Alemão e versão portuguesa incluída no corpus paralelo Inglês-Português, disponíveis em <http://www.statmt.org/euoparl/>, consultado em novembro de 2016.
- [Pfeffer] = <http://www.badische-zeitung.de/fragen-sie-nur/warum-muss-man-von-pfeffer-niesen--79425635.html>, consultado em 30/9/2016.
- [UN] = <http://www.zeit.de/politik/ausland/2016-10/vereinte-nationen-antonio-guterres-un-generalsekretaer-nachfolge>, consultado em 30/10/2016

Manuais

- [DaF kompakt] = Sander, I., Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Vitale, R. & Trebesius-Bensch, U. (2011). *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- [DaF kompakt ÜB] = Sander, I., Braun, B., Doubek, M., Fügert, N., Vitale, R., Trebesius-Bensch, U. & Frater-Vogel, A. (2011). *DaF kompakt A1-B1 Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.
- [DaF kompakt LHB] = Sander, I. (2011). *DaF kompakt A1-B1 Lehrerbandbuch*. Stuttgart: Klett.
- [DaF kompakt G] = Mittler, A. & Fitz-Lauterbach, A. (Redaktion) (2012). *DaF kompakt A1-B1 Grammatik*. Stuttgart: Klett.
- [Delfin A1], [Delfin ABA1] = Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, T. (2003). *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 1. Lektionen 1-7*. Ismaning: Hueber.
- [Delfin A2], [Delfin ABA2] = Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, T. (2005). *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 2. Lektionen 8-14*. Ismaning: Hueber.
- [Delfin B1], [Delfin ABB1] = Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, T. (2007). *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 3. Lektionen 15-20*. Ismaning: Hueber.
- [Delfin LHB] = Aufderstraße, H., Müller, J. & Storz, T. (2006). *Delfin. Lehrerbandbuch*. Ismaning: Hueber.
- [studio d A1] = Funk, H., Kuhn, C. & Demme, S. (2005). *studio d A1: Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.

- [studio d A2] = Funk, H., Kuhn, C. & Demme, S. (2006). *studio d A2: Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- [studio d A2S] = Niemann, R. M. (2007). *studio d A2: Deutsch als Fremdsprache, Sprachtraining*. Berlin: Cornelsen.
- [studio d A2UV] = Bettermann, C. & Werner, R. (2007). *studio d A2: Deutsch als Fremdsprache, Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- [studio d B1] = Funk, H., Kuhn, C., Demme, S. & Winzer, B. (2006). *studio d B1: Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- [studio d B1S] = Niemann, R. M. (2008). *studio d B1: Deutsch als Fremdsprache, Sprachtraining*. Berlin: Cornelsen.
- [Tangram A1/2] = Dallapiazza, R-M., Jan, E. & Schönherr, T. (2005). *Tangram Aktuell 1: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch A1/2. Lektion 5-8*. Ismaning: Hueber.
- [Tangram A1U] = Orth-Chambah, J. (2006). *Tangram Aktuell 1. Übungsheft. Niveau A1*. Ismaning: Hueber.
- [Tangram A2/1] = Dallapiazza, R-M., Jan, E. & Schönherr, T. (2005). *Tangram Aktuell 2: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch A2/1. Lektion 1-4*. Ismaning: Hueber.
- [Tangram A2/1LHB] = Dallapiazza, R-M., Jan, E., Dinsel, S. & Schümann, A. (2005). *Tangram Aktuell 2: Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbandbuch A2/1. Lektion 1-4*. Ismaning: Hueber.
- [Tangram B1/1] = Dallapiazza, R-M., Jan, E., Blüggel, B. & Schümann, A. (2005). *Tangram Aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch B1/1. Lektion 1-4*. Ismaning: Hueber.
- [Tangram B1/2] = Dallapiazza, R-M., Jan, E., Blüggel, B. & Schümann, A. (2006). *Tangram Aktuell 3: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch B1/2. Lektion 5-8*. Ismaning: Hueber.

(Página deixada propositadamente em branco)

ANA PATRICIA ROSSI JIMÉNEZ

orcid.org/0000-0002-5269-9277

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**EL PAPEL DEL LÉXICO EN LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS (EPFE)
EN NIVELES DE INICIACIÓN**

**THE ROLE OF VOCABULARY IN SPANISH
FOR SPECIFIC PURPOSES (SSP) FOR BEGINNERS**

RESUMEN: En este artículo, dedicado a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) para fines específicos, comenzamos por intentar definir qué se entiende por fines específicos. Después de presentar una concepción más amplia y otra más estricta del término, analizamos los motivos que justifican que la primera sea la preponderante en el actual mercado de la enseñanza de las LE/L2 al mismo tiempo que presentamos las razones que nos llevan a colocarnos del lado de quienes defienden una concepción mucho más amplia del concepto. En este sentido, intentamos justificar la existencia y viabilidad de niveles de iniciación en los cursos de español para fines específicos (EpFE) apoyándonos, entre otros aspectos, en la idea de progresión que rige y debe regir cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, así como en la creciente demanda de cursos con este perfil. A continuación, y tras identificar algunos de los rasgos de las lenguas de especialidad en las que se basa la lengua objeto de enseñanza/aprendizaje, identificamos aquellos que son posibles y viables en niveles de iniciación, entre los que se destaca, por su mayor visibilidad, el léxico. La presencia de estos rasgos distintivos, acompañada de la contextualización del proceso de enseñanza/aprendizaje en una temática concreta, será lo que nos permitirá distinguir estos cursos de los de vocación generalista o español para fines generales (EpFG) y atribuirles el calificativo de ‘específico’. Para finalizar y demostrar nuestra posición, presentamos dos actividades diseñadas para cursos de iniciación de español LE para la salud y el mundo jurídico.

Palabras clave: fines específicos, concepto amplio, progresión, nivel iniciación, rasgos distintivos, léxico

ABSTRACT: This article, which is dedicated to second language acquisition for specific purposes, starts by defining the meaning of ‘specific purposes’. After introducing two extremes of a *continuum*, a restricted concept and a non-restricted concept, I analyse the reasons that justify why the first one is more predominant than the second one in the actual

market of SLA. At the same time, I present the reasons which lead me and other authors to defend a non-restricted point of view. In this regard, I try to justify the existence and viability of Spanish courses for specific purposes for beginners, based on the idea of progression which rules (and should rule) any learning/teaching process and on the increasing demand for courses with this profile. Then, after identifying languages characteristics for L2 learning/teaching, I identify those that are possible for beginner levels. Among these, vocabulary stands out. The presence of these characteristics and the fact that the learning/teaching process is contextualised in a specific field will distinguished these courses from the traditional ones and make them more 'specific'. Finally, I support my view by showing two tasks which were designed for two different courses of Spanish for specific purposes (beginner level): one for Medical Spanish and another one for Legal Spanish

Keywords: specific purposes, non-restricted concept, progression, beginners, distinctive characteristics, vocabulary

1. Introducción

El mundo que nos ha tocado vivir es un mundo global donde las fronteras dejan de ser un obstáculo físico, legal y psicológico, para dar paso a nuevas oportunidades de negocio, de conocimiento y de vivencias. Las personas, los bienes y el conocimiento circulan con mayor libertad dando origen a nuevas relaciones personales, comerciales y académicas, pero al mismo tiempo surgen con ellas nuevas necesidades comunicativas. Empresarios, trabajadores, investigadores o, incluso, simples viajeros o turistas sienten que con el fin de las fronteras geográficas¹ necesitan romper otra barrera, la lingüística, pues solo así conseguirán obtener el máximo beneficio de lo que este mundo global e internacional tiene para ofrecerles.

Este deseo de superar la última barrera, ha llevado a un aumento significativo de la demanda de cursos de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE), cuyo conocimiento se percibe como el medio para alcanzar un fin, ya sea este el éxito profesional o académico, ya sea la mera realización personal; lo

¹ Hablamos más concretamente del Acuerdo de Schengen, por el que los Estados firmantes acuerdan la creación de un “espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre estos países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas” (Ministerio de Interior (s/d), consultado a 31 de julio de 2017, disponible en <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/extranjeria/acuerdo-de-schengen>)

importante es saber que de este modo estaremos más preparados para aprovechar todas las oportunidades que se nos ofrecen.

Como vemos, las razones que motivan el aprendizaje de una LE/L2 son diversas y también lo son las necesidades comunicativas de cada aprendiente (Calvi, 2004). De ahí que la actual oferta formativa intente satisfacer y dar respuesta a esta heterogeneidad proporcionando cursos de vocación generalista para quienes simplemente desean aprender o perfeccionar una LE/L2, sin centrarse específicamente en ningún ámbito o destreza concreta; y cursos más específicos para quienes, por el contrario, desean centrarse y desarrollar alguna destreza concreta (por ejemplo, cursos de conversación o de redacción en LE/L2), adquirir alguna habilidad específica o utilizarla en contextos de comunicación específicos (por ejemplo, en el ámbito de los negocios).

2. ¿Qué se entiende por fines específicos?

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras utilizamos el término fines específicos para referirnos a un enfoque de enseñanza-aprendizaje que, por sus fines y objetivos, diverge del adoptado en la enseñanza de la lengua con fines generales, puesto que los contextos en los que se va a utilizar la LE/L2 van a exigir del aprendiente no solo que conozca el código lingüístico, sino que sea capaz de adecuar sus producciones lingüísticas a unas convenciones de uso tradicionalmente impuestas (por ejemplo, el uso de fórmulas estereotipadas en los escritos judiciales y en el discurso oral de los participantes en una vista oral, el excesivo formalismo en el tratamiento, el estilo altisonante, etc.), al mismo tiempo que aplica determinadas destrezas y estrategias.

Dicho esto, les presentamos a continuación dos definiciones que, aunque no son incompatibles y no se excluyen la una a la otra, representan dos visiones del término.

Hutchinson y Waters (1987, *apud* Aguirre Beltrán, 2012: 9) definieron la enseñanza de una LE/L2 con fines específicos como “an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners”. Por tanto, basta que un curso esté diseñado y programado para dar respuesta a las

necesidades concretas de un determinado grupo de alumnos para poder ser catalogado como específico. La simplicidad de esta definición nos ofrece una concepción amplia del término bajo la cual tienen cabida los más variados cursos (por ejemplo, cursos de español L2 para hijos de refugiados sirios que van a integrar al sistema educativo español; cursos de español LE para ingenieros, etc.).

Aguirre Beltrán es mucho más concreta a la hora de definir lo que entiende por fines específicos y, antes de nada, empieza por distinguir dos ámbitos diferenciados en la enseñanza-aprendizaje de las LE/L2 para fines específicos: los fines profesionales y los fines académicos. La autora define el primero como:

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional (Aguirre Beltrán, 2000: 35).

Y entiende que el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje para fines académicos es aquel que pretende proporcionar a aquellos estudiantes que estén cursando estudios fuera de su país de origen “el nivel de competencia comunicativa (...) adecuado a sus estudios” (Aguirre Beltrán, 2012: 12-13).

Veamos ahora por qué, a pesar de que en cualquiera de las interpretaciones se persigue dar respuesta a necesidades concretas de un grupo determinado de alumnos, la visión de esta autora es más restringida que la de Hutchinson y Waters.

El primer argumento que podemos esgrimir en este sentido es la opción de la autora por el verbo ‘mejorar’ y no ‘desarrollar’ en su definición. Al hacerlo está partiendo de un presupuesto básico: los alumnos a los que se destinan estos cursos de enseñanza de LE/L2 para fines específicos –ya sean académicos o profesionales– parten ya de cierto conocimiento de la lengua meta, es decir, no estamos ante alumnos que están comenzando a aprender una LE/L2.

El segundo reside en la competencia comunicativa que se pretende alcanzar. Cada grado de estudios, cada lengua de especialidad y cada actividad

profesional requerirán el dominio de determinadas destrezas, el respeto de normas de actuación que convencionalmente se hayan establecido en la cultura de ese sector de actividad o institución de enseñanza, así como el uso de recursos lingüísticos característicos de la lengua de especialidad que le sirve de base. Pero atención, como bien dice Gómez de Enterría (2006: 52, *apud* Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2009: 919): “no se trata de enseñar una lengua de especialidad sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto con un uso puntual y un ámbito profesional [o académico] determinado”.

Como decíamos estas dos visiones no son incompatibles, puesto que en ambos casos se persigue dar respuesta a unas necesidades concretas; sin embargo, si observamos lo que sucede en el mercado de la enseñanza/aprendizaje de las LE/L2, vemos que la visión que predomina es esta última y es perfectamente comprensible que así sea. Basta reparar en las especificidades concretas de las propias lenguas de especialidad –algunas con un elevado grado de especialización, como es el caso del lenguaje jurídico (Álvarez, 2002: 49-60), el de las ciencias exactas o la medicina–, en el perfil de los aprendientes –profesionales en activo o estudiantes de enseñanza superior con necesidades comunicativas urgentes que desean gestionar directamente sus comunicaciones especiales–, el uso que se pretende hacer de la LE/L2 –redactar informes, contratos, dar conferencias, etc.– y el dominio que se requiere para ello.

3. ¿A partir de qué nivel lingüístico deben ofrecerse?

La tendencia actual del mercado de enseñanza/aprendizaje de las LE/L2 es ofrecer los cursos de LE/L2 para fines específicos a partir de los niveles intermedio o avanzado. Las razones anteriormente expuestas justifican la conveniencia de que así se haga.

Asimismo, si analizamos los rasgos distintivos de algunas de las lenguas de especialidad usadas en las actividades profesionales que en estos momentos demandan formación en esta área y tomamos como referencia la gradación de contenidos lingüísticos y no lingüísticos propuesta en obras de referencia

como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para cada una de las fases del proceso de enseñanza/aprendizaje del español como LE/L2 –aproximación, profundización y consolidación–, vemos que muchos de los rasgos que caracterizan y distinguen ciertas lenguas de especialidad se corresponden a contenidos cuya introducción se aconseja a partir de la fase de profundización o de consolidación. A modo de ejemplo citamos lo que sucede en el lenguaje jurídico con el modo subjuntivo.

El lenguaje jurídico es conocido especialmente por su estilo altisonante y afectado, que no solo se refleja en sus opciones léxicas, sino en la mismísima construcción de sus textos, donde predominan las frases largas –que en ocasiones llegan a la categoría de párrafo– cuyos elementos suelen estar unidos entre sí por relaciones subordinantes. Esta opción estilística se suele traducir en una mayor presencia del modo subjuntivo, que puede llegar a ser excesiva. Con respecto a este contenido gramatical, el PCIC sugiere que sea introducido progresivamente a partir del nivel de profundización B1, proponiendo un único tiempo verbal para este nivel (el presente), propone que los tiempos de pasado se aborden en el nivel B2 y reserva para el nivel de consolidación C2 los tiempos de futuro, tiempos que han caído en desuso en el español actual, pero que continúan muy presentes en textos legales, documentos jurídicos y judiciales.

¿Quiere esto decir que es incongruente, inconveniente o ilusorio programar y diseñar un curso de LE/L2 para fines específicos para los niveles de iniciación o fase de aproximación? A pesar de comprender las razones que hemos expuesto con anterioridad y que justifican la posición predominante del mercado, creemos no es ni incongruente ni ilusorio programar y diseñar cursos LE/L2 para fines específicos para los niveles de iniciación. Para ello es fundamental que desde un inicio queden bien claro, tanto para quien enseña como para quien aprende, cuáles son los objetivos inmediatos de estos niveles iniciales –que no son ni pueden ser los mismos que los que persiguen los cursos que parten de los niveles intermedios o avanzados.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser progresivo y en este caso no tiene por qué ser diferente. “Ha de existir siempre una progresión y una adecuación en la gradación de los contenidos” (Blanco, 2001: 123), ya sean ellos lingüísticos o extra-lingüísticos, generales o de especialidad.

Además, no podemos dejar de dar respuesta a un público que efectivamente lo demanda y que, por tanto, desea comenzar a aprender una LE/L2 y, paralelamente, adquirir las destrezas y competencias comunicativas propias de la lengua que rige su actividad profesional. Pero repetimos, es fundamental que los aprendientes sean conscientes de que su conocimiento va a ser progresivamente construido y de que requerirán tiempo para hacerlo. Asimismo, deben tener claro lo que serán capaces de hacer en cada fase de este proceso y de que en los niveles iniciales no podrán producir –ni se espera que lo hagan– lo mismo que los alumnos de niveles intermedios o avanzados. Dicho de otro modo, un alumno de español jurídico de nivel inicial no será capaz de redactar una demanda completa en español en los términos en los que tradicionalmente suele estar escrita, pero sí tendrá la suficiente competencia para redactar una versión más adaptada a su nivel lingüístico de algunas secciones de la misma, como por ejemplo la sección denominada ‘hechos’.

No somos los primeros en defender esta posición y en el caso concreto del español LE ya existen en el mercado métodos de español para fines específicos de niveles A1/A2. Sin embargo, solo dan respuesta a dos áreas profesionales: el español para los negocios, donde encontramos más oferta con tres métodos para los niveles A1/A2 (*Socios 1*, *En equipo.es* y *Al día*), tres métodos que incluyen entre sus unidades algunas adecuadas a niveles iniciales (*Entorno laboral* y *Técnicas de conversación telefónica*, clasificados como A1/B1; y *Negocio a la vista*, clasificado como A2/C1); y el español del turismo con un único método (*Bienvenidos 1*). Desconocemos las razones por las cuales estas dos áreas son las únicas en las que se han publicado manuales ajustados a este nivel lingüístico, pero ello no nos debe limitar e impedir llevar este modelo a otras áreas de especialidad, como puede ser el caso del español para la salud o el español para el mundo jurídico.

Muchos dirán que somos demasiado ambiciosos y se preguntarán qué es lo que podemos hacer con un alumno en niveles iniciales en cursos de este perfil. En respuesta diremos que somos perfectamente conscientes de las limitaciones y que posiblemente no seríamos tan ambiciosos si la nacionalidad de alumnos con la que habitualmente trabajamos y en la que estamos pensando específicamente fuese otra. Quien trabaje o haya trabajado con alumnos portugueses o lusohablantes, o con alumnos cuya lengua materna guarde un

grado de proximidad con el español tan alto como el portugués (por ejemplo, el italiano²) nos entenderá.

De las lenguas románicas, el par de lenguas portugués–español es el que más proximidad guarda. Son varios los estudios que se han llevado a cabo en el ámbito del análisis contrastivo y que han permitido concluir que esta proximidad permite a los alumnos lusohablantes transferir conocimientos de su lengua materna para la LE/L2 facilitando su aprendizaje en los niveles iniciales –aunque también esta proximidad será más tarde la causa del estancamiento de su aprendizaje (Calvo Pinilla, 2009: 2)–. De hecho, solo tenemos que pensar en el porcentaje de léxico común (60% del 85% de léxico de origen común corresponde a cognados idénticos (Almeida Filho, 2001: 9-21)) para entender el mayor grado de comprensión, oral y escrita, de quienes tienen como LM el Portugués si los comparamos con estudiantes de español LE/L2 que en el mismo nivel de aprendizaje no comparten esta LM; así como sus propias producciones en LE/L2, lo que no quiere decir que no deban comenzar por el principio, sino simplemente que podemos exigir y esperar más de ellos, siendo este un claro ejemplo de ello.

Asimismo, no podemos olvidar que los alumnos de estos cursos ya serán especialistas en la materia o estarán formándose para serlo, por lo que traerán consigo algunos conocimientos sectoriales de su área/lengua de especialidad que podrán igualmente transferir a la LE/L2 usada en ese contexto de especialidad, contribuyendo igualmente a facilitar su propio proceso de aprendizaje. Pongamos como ejemplo la lectura de un informe médico o una sentencia judicial, hayan sido o no adaptados al nivel lingüístico de los alumnos. Esta actividad sería inadecuada, si no impensable, para un alumno español LE/L2 para fines generales de niveles iniciales, ya que puede que nunca antes hayan visto un texto semejante y sean incapaces de reconocer las pistas que la propia estructura del texto proporciona o el léxico que en él aparece, dificultándoles su comprensión. Este tipo de texto, en cambio, sí podría integrar una actividad de comprensión escrita para los alumnos de fines específicos, pues dichos conocimientos sectoriales les ayudarán en la comprensión del texto.

² Véase Calvi, M. V. (1999).

4. ¿Qué es lo que nos permite atribuir a un curso de LE/L2 nivel iniciación el calificativo de ‘específico’?

Habiendo, por tanto, definido nuestra posición y justificado las razones que nos lleva a tomarla, pasaremos a continuación a enumerar los requisitos que un curso de español, nivel de iniciación, debe necesariamente reunir para que podamos atribuirle la etiqueta de ‘específico’. El primer requisito, a partir del cual irán naturalmente apareciendo los siguientes, será la contextualización o situación de la lengua propiamente dicha y del proceso de enseñanza-aprendizaje en “contextos expresivos y comunicativos de especialidad” (Cabré, 2005, párr.9). Es decir, si queremos diseñar un curso para estudiantes portugueses de Derecho que aspiran a poder usar el español como herramienta de trabajo en un futuro más o menos próximo, las unidades didácticas deberán girar en torno al mundo del Derecho y lo que directa o indirectamente pueda guardar relación con él (ramas del Derecho, profesionales del Derecho, espacios donde ejercen su actividad esos profesionales, documentos jurídicos y judiciales, etc.). Estos temas traerán consigo la necesidad de a) trabajar léxico técnico o semitécnico (Alcaráz & Hughes, 2009: 56-62), así como otros rasgos lingüísticos que caractericen la lengua de especialidad en la que se asienta este sector de actividad; b) introducir o manejar algunos textos y géneros discursivos; y c) conocer y aprender las costumbres, usos y normas de conducta que convencionalmente se han ido imponiendo a lo largo de los años en la comunidad jurídica, todo ello ajustado al nivel lingüístico en causa. Obviamente, sin que ello signifique dejar de lado la enseñanza/aprendizaje de contenidos básicos del español LE/L2 (gramaticales, funcionales, léxicos y culturales) que deben formar parte de cualquier programa nivel de iniciación; pues no debemos olvidar que, a pesar de los rasgos diferenciadores de las lenguas de especialidad, la lengua que les sirve de base es la misma.

Son estos los aspectos que, en nuestra opinión, permiten atribuir el calificativo de ‘específico’ a los cursos de LE/L2 nivel de iniciación. No obstante, y aunque sabemos que “toda lengua con fines específicos no se refiere solo a un vocabulario profesional o técnico” (Gómez Molina, 2003: 83), de todos ellos el componente léxico es el más el más visible y, posiblemente, el más preponderante. De hecho, si analizamos algunos materiales y recursos didác-

ticos que se utilizan en la enseñanza del EpFE, en ocasiones, el único elemento distintivo es el léxico.

5. Propuestas didácticas³

A continuación, les presentamos dos propuestas de actividades que por su temática podrían integrarse en sendos cursos de español como lengua extranjera, nivel de iniciación, para profesionales del mundo jurídico y para profesionales de la salud, y que nos sirven para demostrar lo anteriormente afirmado.

En primer lugar, presentamos una actividad de comprensión escrita inspirada en una de las actividades diseñadas por Mercedes Prada Rodríguez y publicada en *Español jurídico para extranjeros* para alumnos de EpFE de nivel intermedio o avanzado. En segundo lugar, proponemos una actividad de expresión-interacción oral diseñada y creada especialmente para un curso libre de español como LE que impartí hace unos años a alumnos del grado de Enfermería de la *Escola Superior de Enfermagem* de Coimbra, Portugal.

5.1. Actividad n.º 1 “Quién es quién en la sala de audiencias”

Un tema recurrente en los cursos de español para extranjeros con fines generalistas suele ser el dedicado a las descripciones físicas y, directamente relacionado con él, la ropa. La aplicación de este tema a un curso de EpFE nos permite explotar contenidos lingüísticos básicos indicados para los niveles de iniciación (usos del verbo ser, estar, tener y llevar; concordancia de género y número entre adjetivo y sustantivo; contraste entre el artículo determinado e indeterminado; léxico relacionado con este campo semántico, etc.) y a él se pueden asociar otros contenidos socioculturales relevantes para el ámbito profesional en cuestión.

³ Para la elaboración de las propuestas didácticas aquí presentadas, tomamos como referencia las sugerencias incluidas en obras como las de Moreno García (2015), Pérez Cabello (2011), Asís Rojas (2005) y Nieto Callén (2005).

En este caso, son bien conocidas las convenciones sociales y usos que tradicionalmente se imponen en este campo en el ámbito laboral, y en especial en el mundo jurídico, pues se espera de sus profesionales que presenten o mantengan una apariencia determinada que se adecúe a la dignidad de su profesión.

Para trabajar estos contenidos, y basándonos en la actividad “Pasarela de la moda judicial” de Prada Rodríguez (2011: 117), creamos una actividad de comprensión escrita que, integrada en una unidad dedicada a la apariencia y descripciones físicas, nos permitiera introducir las convenciones de uso vigentes en el mundo jurídico con respecto a la etiqueta a guardar durante ciertos actos, como los actos judiciales; de este modo no solo contextualizamos los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que nos interesa tratar (léxicos, gramaticales y culturales), sino que también damos respuesta a las necesidades concretas del grupo de alumnos: (futuros) profesionales del Derecho.

A continuación, transcribimos el texto alrededor del cual gira la actividad de comprensión escrita:

En el ámbito laboral existen normas de comportamiento, vestimenta y culturales que determinan cómo debemos presentarnos ante los otros. En el mundo jurídico la exigencia es todavía mayor y en ocasiones se convierte en un imperativo legal. De hecho, la Ley Orgánica del Poder Judicial, en el artículo 187.1, establece que “en audiencia pública, reuniones del Tribunal y actos solemnes judiciales, los Jueces, Magistrados, Fiscales, Secretarios, Abogados y Procuradores usarán toga y, en su caso, placa y medalla de acuerdo con su rango.” (LOPJ 6/1985).

La vestimenta da mayor formalidad al acto y ayuda a identificar la función que cada uno ejerce, así como su rango. Pero si todos usan toga, ¿cómo los distinguimos? Pues por los complementos o por la ausencia de ellos. Abogados y procuradores no lucen en su toga ningún complemento. Jueces, magistrados y fiscales llevan, en cambio, en el lado izquierdo una placa (de diferente color según el rango) con el escudo de armas aprobado por el Pleno del Consejo del Poder Judicial y una leyenda donde se puede leer: juez, magistrado o fiscal. Los secretarios también usan placa, pero el escudo es diferente y la leyenda dice ‘Fe Pública Judicial’. Otro complemento distintivo de la vestimenta protocolaria son las puñetas en las bocamangas, que son exclusivas de magistrados y fisca-

les (art. 34.2 del Reglamento 2/2005 de Honores, Tratamientos y Protocolo en actos judiciales).

Fuera de los actos solemnes y jurisdiccionales, ya no es necesario que se vistan así; sin embargo, se suele seguir exigiendo de ellos una apariencia acorde con la dignidad de la profesión que desempeñan.

El texto de partida de esta actividad de comprensión escrita es un texto especialmente elaborado para un grupo concreto de alumnos y adecuado a su nivel lingüístico⁴, que se encaja en el tema de la unidad y que incluye, debidamente contextualizados, los contenidos léxicos y socioculturales especializados que queremos presentar y trabajar en clase. Para dar mayor veracidad al texto y fundamentar su contenido, hacemos referencia a dos textos legales vigentes en el ordenamiento jurídico español y citamos en su cuerpo el primer apartado del artículo 187 de la Ley Orgánica del Poder Judicial.⁵

Como actividad de prelectura e integrando otras destrezas, se podría pedir oralmente a los alumnos sus opiniones sobre el tema planteando algunas preguntas como: “¿cómo creéis que debe ser la apariencia de, por ejemplo, abogados, jueces, fiscales?, ¿cómo se deben presentar ante sus clientes o ante el público en general?, ¿por qué creéis que debe ser así?, ¿es simplemente una tradición o una exigencia de la ley?”. De este modo, se va introduciendo el tema y se puede avanzar algún vocabulario nuevo, que ayude en la posterior lectura y comprensión del texto.

Después de esta fase preparatoria, se pasa a la actividad de lectura propiamente dicha. Durante la cual, se puede pedir, por ejemplo, a los alumnos que subrayen las ideas principales o que localicen determinadas palabras en el texto.

Después de la lectura, se puede comprobar la comprensión del texto mediante la realización de diferentes ejercicios como: relacionar imágenes con palabras del texto; identificar en una o varias fotografías a los profesio-

⁴ Recordamos que esta actividad está creada y diseñada para un grupo de alumnos lusohablantes que cuentan con conocimientos y habilidades comunes al par de lenguas (ESP-PT), que facilita el proceso de aprendizaje del E/LE y, en particular, las actividades de comprensión escrita.

⁵ LOPJ disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666>

nales citados en el texto, debiendo justificar sus opciones brevemente por escrito; responder a preguntas de verdadero o falso, u otro tipo de preguntas más complejas que requieran una comprensión global del texto, pero cuya respuesta se encuentre en el texto; etc.

Por último y también en una fase de post-lectura, se podría complementar esta actividad de comprensión escrita con otra de expresión escrita en la que los alumnos elaborasen un texto que ampliara la información del texto en lo que respecta a la medalla que se menciona en el texto y sobre la que no se dan, intencionalmente, más detalles. Para ello se les podría dar un guion de búsqueda con los sitios de Internet donde poder encontrarla, artículos de los textos legales donde se regula este aspecto, etc. Otra actividad de expresión escrita de complemento a esta actividad podría ser la elaboración de un pequeño texto sobre las costumbres que, legal o culturalmente, se imponen en su país a los profesionales que ejercen funciones idénticas o equivalentes.

Como vemos, se trabajan contenidos léxicos y socioculturales que no se contemplarían en cursos de vocación generalista. Con respecto al contenido léxico podemos decir que en esta actividad el peso del léxico técnico no es tan significativo (ley orgánica, reglamento) y hay una mayor presencia de términos del léxico general (toga) y semitécnico (secretario judicial/ audiencia).⁶ El contenido sociocultural específico viene de la mano de los usos y costumbres establecidos en el modo de vestir de los profesionales que intervienen en los actos judiciales. Y, por último, podemos decir que con la cita del artículo 187.1 de la LOPJ se comienza a introducir uno de los géneros discursivos de esta lengua de especialidad: los textos legales. Todos ellos permiten que se le atribuya a esta actividad el calificativo de ‘específica’.

5.2. Actividad n.º 2 “Perdona, ¿puedes decirme cómo...?”

Hablar en público es para muchos intimidante, ya sea por mera timidez, por la presión de la propia situación, porque no se conoce a las personas

⁶ Entre paréntesis, constan algunos ejemplos del léxico técnico, semitécnico y general presentes en el texto.

o porque es un momento en el que nos sentimos demasiado expuestos y sabemos que podemos estar siendo juzgados por otras personas. Si a eso añadimos el hecho de tener que hacerlo en una lengua extranjera el grado de inseguridad aumenta, ya que solemos pensar que no estamos lo suficientemente preparados para expresarnos con un mínimo de corrección en la lengua que estamos aprendiendo. Todo ello hace que quien aprende una LE/L2 tienda a retraerse y a no aprovechar los momentos de interacción oral y práctica oral que se proporcionan durante una clase.

Por ello, es fundamental establecer desde el inicio un buen clima que fomente la participación de los alumnos y les haga querer hacer uso de la lengua meta, tanto en los momentos de interacción oral que surgen naturalmente durante cualquier sesión entre profesor-alumno y alumno-alumno, como en los momentos especialmente dedicados al desarrollo y práctica de la expresión oral.

Son varias las actividades de práctica comunicativa que se pueden utilizar para el desarrollo de la expresión/interacción oral, entre ellas, unas de las más frecuentes son los juegos de rol o las dramatizaciones, en las que los alumnos simulan situaciones y contextos comunicativos que les son significativos, ya sean situaciones de la vida cotidiana o profesional.

Un contenido funcional que se presta a este tipo de actividades y que habitualmente se trabaja en los niveles iniciales de la enseñanza del E/LE es 'pedir y dar informaciones o direcciones'. En los cursos generalistas, la actividad se suele contextualizar, por regla general, en centros urbanos o espacios más significativos para el grupo de alumnos con el que se va a trabajar, como puede ser el caso de la escuela para alumnos de español lengua extranjera en enseñanza reglada.

Dada la utilidad de esta actividad, no solo para el desarrollo de la expresión oral, sino también para la práctica y consolidación de contenidos diversos (gramaticales, léxicos, socioculturales y funcionales), decidí que debería aplicarla en el curso de español para la salud, nivel inicial, que estaba programando para alumnos del grado de Enfermería de la *Escola Superior de Enfermagem* de Coimbra, Portugal.

Con el fin de satisfacer las necesidades específicas del grupo de alumnos en cuestión y ser más significativa, habría que adaptarla a su futura realidad

laboral. En primer lugar, el espacio físico en el que se debería desarrollar la acción no sería un espacio urbano cualquiera, sino un centro hospitalario o equivalente, que simulara un futuro lugar de trabajo, a ser posible real y localizado en algún país de habla hispana, para dar mayor autenticidad a la actividad; y, en último lugar, entre el contenido léxico que se practicaría y consolidaría tendría que contener necesariamente léxico técnico que hiciera referencia a los distintos servicios y áreas de especialidad médica.

Durante la búsqueda de material auténtico que pudiera utilizar como recurso didáctico, surgió la imagen del plano del Hospital Italiano⁷ de Buenos Aires (Argentina) con su leyenda, donde aparecen numerados cada uno de los edificios que integran este complejo hospitalario y se identifican los diferentes servicios y especialidades médicas del hospital. Esta imagen reunía todos los requisitos y serviría de base para el desarrollo de la actividad. No obstante, por motivos legales, no podemos reproducirla aquí. Por ello, y para dar una idea al lector, mostramos en su lugar el plano de un centro hospitalario hipotético (Imagen 1), con su correspondiente leyenda (Imagen 2).

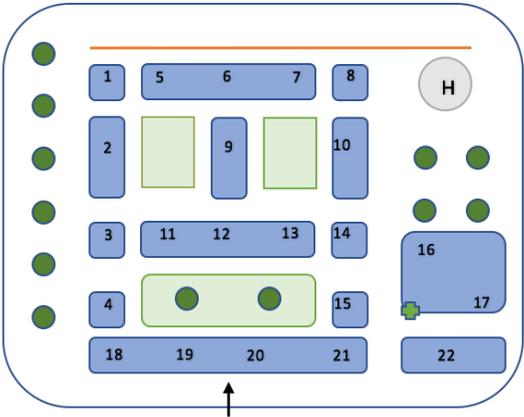


Imagen 1

- 1 - Infectología
- 2 - Dermatología
- 3 - Laboratorio
- 4 - Anatomía Patológica
- 5 - Cirugía plástica
- 6 - Radiología
- 7 - Traumatología
- 8 - Reumatología
- 9 - Nefrología
- 10 - Neurología y Neurocirugía
- 11 - Ginecología y Obstetricia
- 12 - Unidad de Terapia Intensiva | Neonatológica
- 13 - Pediatría
- 14 - Urología
- 15 - Neumología
- 16 - Oncología
- 17 - Radioterapia
- 18 - Alergología
- 19 - Otorrinolaringología
- 20 - Cardiología
- 21 - Medicina familiar
- 22 - Servicios administrativos
- + Farmacia
- H - Helipuerto

Imagen 2

⁷ Cf. <http://www.hospital-italiano.com.ar/hospital-italiano/institucional/ubicacion>

A los alumnos se les plantea en esta actividad la siguiente situación hipotética: “Te acabas de incorporar a tu nuevo trabajo en el Hospital Italiano y todavía no conoces muy bien el espacio. Aparte del servicio en el que vas a trabajar, no sabes dónde están localizadas las otras especialidades médicas y demás servicios del hospital. Tienes que hacer algunos recados, trámites o acudir para prestar apoyo a otros servicios. Para saber exactamente adónde debes dirigirte, pide ayuda a un compañero del servicio.” Además de esta contextualización y para evitar que los alumnos simplifiquen demasiado la actividad y escojan puntos muy cercanos o contiguos, entre las instrucciones se les pide que simulen dos situaciones y que, al menos, en una de ellas los puntos de partida y de llegada estén bastante alejados el uno del otro. Asimismo, se les exige que incluyan en sus diálogos léxico técnico (por ejemplo, decir en qué servicio van a trabajar, usar el nombre de algunos edificios dedicados a especialidades médicas como punto de referencia, etc.), además de los adverbios y locuciones adverbiales de lugar que habrán aprendido en clase.

En la fase preparatoria de la actividad de expresión oral, los alumnos interactúan oralmente entre ellos en la lengua meta negociando los recorridos, organizando las diferentes fases del diálogo (establecer la comunicación, saludar, preguntar por el destino, informar acerca del recorrido, agradecer y despedirse) y, a continuación, elaboran por escrito el guion del diálogo que van a representar. Idealmente los alumnos trabajarán en parejas, pudiendo haber algún grupo de tres si el número de alumnos presentes en el aula es un número impar.

Una vez preparado, los alumnos representan oralmente ante la clase su diálogo indicando, antes de comenzar, cuál es su punto de partida y cuál va a ser su destino. De este modo, se puede combinar esta actividad de expresión/interacción oral con otra de comprensión oral si se pide al resto de la clase que escuche atentamente a sus compañeros durante la representación de sus diálogos, para confirmar, en primer lugar, que las indicaciones que se han dado son completas y llevan efectivamente del punto A al punto B y, en segundo lugar y a modo de heteroevaluación, que se han cumplido los requisitos exigidos en el enunciado/instrucciones de la actividad.

Como vemos, tanto el procedimiento como muchos de los contenidos que se van a trabajar en esta actividad en poco o nada difieren de los que

se trabajarían en una actividad semejante incluida en un curso de español para fines generales en la que los alumnos tuviesen que ir, por ejemplo, de un punto a otro en la ciudad. La principal diferencia reside en el contenido léxico, entre el que incluye léxico técnico (neumología) y semitécnico (como, unidad de terapia intensiva)⁸ que acompaña la imagen del plano del hospital y que los alumnos deben necesariamente utilizar durante el desarrollo de la actividad; además de la propia contextualización de la actividad y del contenido sociocultural, aportado por la informalidad de tratamiento entre compañeros de profesión en España y que se reflejará en la construcción de los diálogos.

En esta ocasión y a diferencia de los que sucedía en la actividad anterior, podemos decir que el peso del contenido léxico técnico y semitécnico es determinante a la hora de catalogarla como ‘específica’.

6. Conclusión

En este artículo hemos discutido el concepto de fines específicos presentando dos propuestas del término, una más amplia y otra más estricta. Hemos expuesto las razones que llevan a que la acepción más estricta sea la predominante en el actual mercado de la enseñanza de las LE/L2. Sin embargo, teniendo en cuenta el público con el que habitualmente trabajamos y la creciente demanda de cursos para fines específicos en niveles de iniciación, defendemos una concepción más amplia del término. En este sentido y sin querer ser irrealistas, aducimos las razones que nos llevan a postular la viabilidad de cursos de EpFE desde los llamados niveles iniciales.

El fin último de estos cursos será el mismo que los de la corriente dominante: dotar a los alumnos de las herramientas necesarias que les permitan llegar a desenvolverse efectiva y eficazmente en la lengua meta en su ámbito profesional –estén o no en activo–. Sin embargo, sabemos que este objetivo

⁸ Entre paréntesis, se dan a modo de ejemplo algunos elementos del léxico técnico y semitécnico presente en la leyenda que acompaña la imagen del Hospital Italiano y que pueden surgir durante el desarrollo de la actividad.

no se alcanzará de modo inmediato. Nuestros alumnos no serán usuarios independientes y no podrán hacer uso de la LE/L2 en su puesto de trabajo, ya sea actual o futuro, con el mismo grado de destreza y competencia lingüística que aquellos que reúnen el perfil de los aprendientes de la concepción que impera en el mercado, pero será un primer paso en el camino hacia esa meta final.

Teniendo presente la idea de progreso que debe regir cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje, con estos cursos de EpFE de nivel de iniciación queremos introducir a los alumnos en el aprendizaje del español al mismo tiempo que adquieren nociones específicas –en español– de la lengua de especialidad en la que se asienta su profesión. Para ello, el diseño y programación de estos cursos pasa por una contextualización temática de los contenidos lingüísticos o extralingüísticos que son comunes a la lengua general, que permitirá hacer más natural la incorporación de los contenidos específicos de la lengua de especialidad en cuestión.

Con respecto a estos contenidos específicos, muchos dirán que estos se resumen al léxico técnico o semitécnico y que es lo único que permite distinguir estos cursos para fines específicos de los de vocación generalista. Sin embargo y sin negar la mayor visibilidad que el léxico tiene en los niveles iniciales, hemos demostrado con ejemplos reales de actividades que no es el único aspecto de las lenguas de especialidad que puede ser trabajado en estos niveles.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas del I Congreso de Español para Fines Específicos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Consejería de Educación, Cultura y Deportes en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo (34-43). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf (consultado a 25/04/2016)
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2001). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J.C.P. Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2.ª edição (pp. 9-21). Campinas: Pontes.
- ÁLVAREZ, M. (2002). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. 3ª edición. Madrid: Arco/Libros
- ASÍS ROJAS, F. (2005). La enseñanza de la comprensión lectora a estudiantes del sector bancario. In J. Gómez Asencio & J. Sánchez Lobato (Dir.), *Forma. Cuadernos de didáctica ELE. Fines específicos*, 10 (pp. 133-163). Madrid: SGEL.
- ALCARAZ VARÓ, E. & Hughes, B. (2009). *El español jurídico*. 2ª edición. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ, M. (2002). *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*. 3ª edición. Madrid: Arco/Libros.
- BLANCO, Ana (2001). La enseñanza de la lengua del comercio a estudiantes extranjeros. In J. Gómez de Enterría (Coord.), *La enseñanza / aprendizaje del español con fines específicos* (pp. 117-131). Madrid: Edinumen.
- CABRÉ, M. T. (2005). Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad. *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm> (consultado a 3/11/2015).
- CALVI, M. V. (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d (consultado a 6/11/2015).
- CALVI, M. V. (2004). El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos. *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm> (consultado a 3/5/2016).
- CALVO PINILLA, M. C. (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. Disponible en <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf> (consultado a 20/09/2015).
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (consultado a 1/10/2015).
- FELICES LAGO, A. M. (2005). La teoría y la práctica en el español de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década. *Quaderns*

- de Filología. Estudis Lingüístics. Vol. X (81-87)*. Disponible en <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30028/81.pdf?sequence=1> (consultado a 1/10/2015).
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (Coord.) (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE). *II Congreso Internacional de Español para Fines específicos* (pp. 82-104). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf (consultado a 3/11/2015).
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_c1-c2.htm#p7 (consultado a 9/5/2016).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consultado a 9/5/2016).
- MORENO GARCÍA, C (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. 2ª edición. Arco/Libros-La Muralla: Madrid.
- NIETO CALLÉN, E. (2005). El español del turismo: una propuesta didáctica. In J. Gómez Asencio & J. Sánchez Lobato (Dirs), *Forma. Cuadernos de didáctica ELE. Fines específicos, 10* (pp. 76-92). Madrid: SGel.
- PÉREZ CABELLO, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Cuadernos de educación. n.º 64. Barcelona: Horsori.
- PRADA RODRÍGUEZ, M. (2011). *Español jurídico para extranjeros*. La Coruña: Netbiblo.
- RODRÍGUEZ-PIÑEIRO ALCALÁ, A. I. & García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del Español como lengua extranjera* (pp. 907-932). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf (consultado a 3/11/2015).

Legislación

Ley Orgánica 6/1985, de 1 de Julio, del Poder Judicial. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12666> (consultado a 6/5/2016).

Consejo General del Poder Judicial (2005). Reglamento del Consejo General del Poder Judicial número 2/2005 de Honores, Tratamiento y Protocolo en actos judiciales. Disponible en <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Compendio-de-Derecho-Judicial/Reglamentos/Reglamento-2-2005--de-23-de-noviembre--de-Honores--Tratamientos-y-Protocolo-en-los-Actos-Judiciales-Solemnes> (consultado a 6/5/2016).

(Página deixada propositadamente em branco)

PARTE 4

ENSINO DE PORTUGUÊS

(Página deixada propositadamente em branco)

ANA MARIA MACHADO

orcid.org/0000-0003-4392-2999

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

O ENSINO DE “A AIA” DE EÇA DE QUEIRÓS: NÓTULAS E DERIVAÇÕES

THE TEACHING OF “A AIA”, BY EÇA DE QUEIRÓS: CRITICAL NOTES AND IMPLICATIONS

RESUMO: Em contexto escolar, o caso do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, é um sinal do que se poderia designar um título e uma edição naturalizados, uma vez que ambos continuam a divergir da lição que Luís Fagundes Duarte apresentou 1989, de acordo com o que fora publicado em vida do autor. Num primeiro momento deste trabalho, chama-se a atenção para esta nova lição e propõe-se a sua utilização no ensino. Posteriormente, procede-se à revisão crítica das abordagens do conto nos manuais escolares, na sequência das Metas curriculares de Português, para o Ensino Básico dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de junho de 2013.

Palavras-chave: ensino, edição, manual didático, literatura portuguesa, Eça de Queirós

ABSTRACT: Within the school context, the short story “A Aia”, by Eça de Queirós, is an example of what could be referred to as a naturalized title and edition, since both continue to diverge from the critical lesson that Luís Fagundes Duarte presented in 1989, in line with what had been published in the author’s lifetime. In this paper, at first, attention is drawn to Luís Fagundes Duarte’ critical lesson and its relevance for the teaching of literature. Subsequently, a critical revision of the learning approach adopted for this short story in textbooks, as prepared according to Portuguese Curricular Goals for Basic Education (1st, 2nd and 3rd cycles), published in June 2013.

Keywords: teaching, critical edition, textbook, Portuguese literature, Eça de Queirós

1. Introdução

O ensino da literatura no ensino básico coloca aos autores de manuais desafios vários, de que aqui se destacam os que se prendem com a seleção

da edição mais adequada ao nível escolar em causa e com a didatização do texto literário. O artigo que aqui se apresenta aborda justamente estas duas questões: por um lado, as razões que sustentam uma determinada escolha em detrimento de outra e, por outro, os principais focos do questionário a elaborar tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

A edição a escolher para um manual didático tem causado alguma discussão entre os agentes envolvidos na indústria editorial¹. O caso do conto “A Aia” em contexto escolar é sinal do que se poderia designar um título e uma edição naturalizados, uma vez que o título continua a divergir da lição que se conhece, desde 1989, quando Luiz Fagundes Duarte² apresentou o texto tal como fora publicado em vida de Eça de Queirós, e desde 2009, quando esta opção editorial foi reafirmada na edição crítica de Marie-Hélène Piwnik.

Assim, num primeiro momento, gostaria de chamar a atenção para esta nova lição e de propor que passasse a ser utilizada no ensino, pois é ela que, a vários níveis, melhor expressa a vontade do autor. Posteriormente, procedo a um breve comentário das abordagens do conto nos manuais escolares publicados em função das Metas curriculares de Português. Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos, de junho de 2013³.

2. Os paratextos do conto

Começo por recuar à história do conto, inicialmente publicado em 3 de abril de 1893, no n.º “91” [de facto, era o n.º 92] da *Gazeta de Notícias*, um

¹ Enquanto membro da equipa de Acreditação dos Manuais Escolares do Ensino Secundário, verifiquei, no primeiro ano de trabalho, alguma desatenção inicial em relação às edições seguidas, mas a situação foi facilmente superada uma vez que editores e autores acataram as sugestões indicadas.

² Ao contrário do que Piwnik (Queirós, 2009: 24, 251) afirma, a segunda edição, de 2002, não tem nenhuma indicação de ter sido revista. Apenas se suprime, na portada, a menção à colaboração de Joaquim Mendes.

³ A revisão do programa e a sua associação às metas só ocorreu em maio de 2015: *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*, de Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães, tendo sido homologadas, em 03/07/2015 (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julbo_2015.pdf). Contudo, os manuais são de 2013, uma vez que as metas curriculares entraram de imediato em vigor.

periódico brasileiro do Rio de Janeiro. O título pelo qual hoje conhecemos o conto foi criado postumamente, por Luís de Magalhães, por ocasião da sua publicação de *Contos*, em 1903⁴, pela Lello & Irmão, e assim se fixou até hoje no domínio público (Da Cal, 1975: 259). Haverá, pois, razões para se prescindir deste título, uma vez que, de acordo com esta informação, ele é apócrifo. Aliás, diga-se, de passagem, que no título “A aia” parece ter havido um abuso de sinonímia, pois o texto distingue claramente a ama, que amamenta o príncipe, das restantes aias⁵. A ama é uma serva e dorme num catre, enquanto as aias, eventualmente de um outro nível social, acompanham a rainha⁶.

Como quer que seja, o título persistiu, apesar de Luiz Fagundes Duarte (Queirós, 1989) ter recuperado o título original “Tema para versos”. Com efeito, assim constava não só no conto publicado originalmente na *Gazeta de Notícias*, de 3 de abril de 1893, n.º 91, como num importante ensaio anterior, sobre amor e lirismo⁷, posteriormente integrado na *Correspondência de Fradique Mendes*, com o título “Carta a Manuel” (Da Cal, 1975: 258; Queirós, 2009: 251).

⁴ Piwnik (Queirós, 2009: 22) chama a atenção para a falsidade da data que a edição ostenta.

⁵ O *Dicionário de Português* de Antonio de Moraes Silva (1789) apresenta-os como sinónimos, mas, na entrada “Ama”, acrescenta “mulher que cria, educa; *Ama de peito*; a que dá de mamar; *Ama seca*; a que pensa os desmamados; *Aya*. *Eufr.* 4.5.; A Senhora àcerca das fâmulas, ou criadas de servir. Mulher que faz de comer; v.g. as amas dos estudantes da Universidade; *A Rainha minha ama e senhora*. Estalajadeira”. No *Dicionário Eletrônico Houaiss*, Aia, é “1. dama de companhia 2. preceptora encarregada da educação doméstica das crianças de famílias nobres ou ricas 3. criada de dama nobre; camareira”; por sua vez, Ama apresenta os significados “1. mulher que amamenta criança alheia; ama de leite, criadeira 2. Derivação: por extensão de sentido. a dona da casa para os criados; senhora, patroa 3. Derivação: por analogia. mulher que cuida de crianças sem amamentá-las; ama-seca, babá 4. Derivação: por extensão de sentido. m.q. governanta 5. Derivação: por analogia. criada de dama nobre; aia (...) 7. Diacronismo: antigo. tratamento que se dava a damas da nobreza e senhoras da elite”.

⁶ Vejam-se as ocorrências de “aia”: “E desgrenhada, quase nua, a rainha invadiu a câmara, entre as aias, gritando pelo seu filho!” (p. 255), “Senhores, aias, homens de armas, seguiam num respeito tão comovido que apenas se ouvia o roçar das sandálias nas lajes” (p. 256); e de “ama”: “Só a ama leal parecia segura” (p. 254), “A ama ficara imóvel no silêncio e na treva.” (p. 255), “a ama descobriu o pobre berço de verga...” (p. 255), “envolta na refulgência preciosa, a ama não se movia...” (p. 256), “Então a ama sorriu e estendeu a mão.” (p. 245), “A ama estendia a mão” (p. 257). Sigo a edição de Marie-Hélène Piwnik (Queirós, 2009).

⁷ V. “Tema para versos I”, publicado no n.º 91 da *Gazeta de Notícias*, de 2 de abril de 1893.

“Tema para versos I” servia de prólogo à publicação seguinte – “Tema para versos II” – que contém o conto “A Aia”. Aqui Eça chama ao primeiro texto “pórtico de considerações gerais” (Queirós, 2009: 251), mas já antes, ou seja, no final de “Tema para versos I”, o autor se mostrara consciente da “loquacidade divagadora da nossa raça”, reconhecendo ter-se desviado da intenção de “contar a minha história, para que algum poeta a cinzele num gentil poema” (Queirós, 2009: 264).

Originalmente, portanto, o conto “Tema para versos II” foi publicado com um pequeno prefácio e um breve posfácio que até 1989 permaneceram esquecidos. Não posso afirmar que a sua introdução nas edições escolares seja imprescindível, pois, se vivemos décadas com “A Aia”, bem se poderá continuar com a lição que os anos e as edições, escolares e outras, naturalizaram. Contudo, estando disponível a versão original, no mínimo, exigir-se-ia que os cortes do prefácio e do posfácio estivessem assinalados. Nada disso acontece, porém, porque, entre outras razões⁸ – e aqui incluo a falta de ações de formação sobre conteúdos literários⁹ –, os manuais consultados só recorrem à edição escolar da Porto Editora ou à edição dos Livros do Brasil.

Na importante *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, decorrida em Lisboa, em 2007, já João Dionísio (2007: 211) alertava para a necessidade de atentar nas edições utilizadas e para o cuidado na transcrição dos textos segundo a versão considerada mais autorizada. Houve melhoramentos, é certo, e o processo de certificação dos manuais escolares, estimulado pela legislação em vigor desde 2006¹⁰ e, para o 3.º ciclo do Ensino

⁸ Apesar das várias instâncias revisoras dos manuais, há, naturalmente, erros e imprecisões que passam despercebidos, além de se detetar na elaboração dos manuais uma certa tendência para a reprodução de versões anteriores, agora adaptadas às novas exigências das metas curriculares. Assim, o esforço concentra-se nos objetivos a cumprir, secundarizando a escolha criteriosa das edições a utilizar.

⁹ Para fazer face a esta lacuna, enquanto diretora e codiretora, respetivamente dos Mestrados em Ensino de Português, de Português e de Língua Estrangeira e de Português e de Latim, no ano letivo 2015-2016, organizei, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, um primeiro ciclo de ações de formação sobre educação literária, com o objetivo de acompanhar os novos conteúdos literários do 10.º ano de escolaridade que se estreavam nesse mesmo ano.

¹⁰ Respetivamente, a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, o Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho, o Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro e o Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro, com especial referência aos critérios enumerados de 1 a 5, no anexo ao Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro.

Básico, desde 2013¹¹, em muito contribuiu para uma maior qualidade, exigência e rigor.

Observem-se agora alguns aspetos que, na minha opinião, atestam a relevância da inclusão do que, no presente contexto, poderemos designar “acrescentos metatextuais” à A Aia, esse conto fabuloso que, como se sabe, narra o “sublime” – o adjetivo é usado por Eça de Queirós (Queirós, 2009: 257) – exemplo da lealdade extrema de uma escrava para com os seus senhores e, sobretudo, de indefectível amor maternal.

A sua introdução importa, não só porque institui uma relação entre a pessoa do autor e a sua ficção, como porque aponta para componentes importantes do conto, favorecendo a compreensão do aluno sobre a especificidade do género literário. De facto, Eça retira da sua “história” todos os processos de *materialização*, a saber, “paisagens, arquitecturas ou trajés” (Queirós, 2009: 251), adequados ao romance, mas não ao conto, cuja história, segundo o autor, deve ser “Sem época, sem nomes, sem localizações que se possam verificar num mapa, abstracta” (Queirós, 2009: 252). Do ponto de vista didático, não há melhor maneira de definir a vaguidade própria do conto.

Do ponto de vista da compreensão, o escritor furta-se, assim, a algumas aparentes incoerências ou inverosimilhanças, transformando-as em opções de contista, como ocorre com o arrebatamento do filho e a troca dos bebés sem que eles acordem, apesar do ímpeto dos gestos: “**arrebatou** o príncipe do seu berço de marfim, **atirou-o** para o pobre berço de verga – e **tirando** o seu filho do berço servil, **entre beijos desesperados, deitou-o** no berço real que cobriu com um brocado”, seguidas de comentário irónico “sorte a da história que nenhum deles acordou...” (Queirós, 2009: 254)¹².

Em sentido oposto, mas sem contradição, lemos a intenção de situar este conto na Índia, por duas vezes referida nesta espécie de prefácio: “A história (...) sucedeu na Índia” (Queirós, 2009: 251) e “por ela se passar na Índia” (Queirós, 2009: 252). Na Índia, é certo, mas sem “largos desenvolvimentos

¹¹ Os manuais do ensino secundário apenas começaram a ser acreditados no ano letivo de 2014-2015.

¹² Negrito meu.

decorativos” (Queirós, 2009: 251), logo, respeitando a estética do conto que Eça persegue e que, como se adivinha, não se enquadra na estética realista. É evidente que o aluno pode chegar a esta vaguidade por si próprio, mas sendo o autor a afirmá-la, o traço ganha uma autoridade que dificilmente se esquece.

É certo também que, apesar da abstração do conto, a sua localização na Índia estava bem presente no final da narrativa, quer pela referência direta, quer pelo que a imagologia designa palavra-fantasma (Machado & Pageaux, 2001: 54), no caso, a referência a uma sociedade de castas: “Então um velho de **casta** nobre lembrou que ela fosse levada ao tesouro real, e escolhesse dentre essas riquezas, que eram as maiores da Índia, todas as que o seu desejo apetecesse...” (Queirós, 2009: 256)¹³.

Surpreendentemente, e apesar das orientações, por vezes, excessivamente narratológicas, todos os manuais consultados passam em branco esta precisão espacial – ficando-se pela localização da diegese no reino, castelo, palácio, planície, etc. Como justificação para esta omissão apenas vejo o espartilhamento dos autores de manuais entre os questionários tradicionais, filtrados pelas metas curriculares¹⁴, e uma certa tendência para a reprodução de um saber tido como instituído. Uma outra possibilidade para a neutralização do espaço poderá residir numa falaciosa demanda de coerência de que, como se viu, o autor se desvincula. No desconhecimento do prefácio de Eça de Queirós, parece-me que professores e alunos se deparam com alguma dificuldade em conjugar um ambiente de sugestão medieval – cavaleiros, lanças, vassalos, castelo – e ocidental – a mentalidade religiosa e o imaginário do Além que sugerem contornos cristãos ou, no mínimo, monoteístas – com a atração do Oriente, tão distante quanto propício a confabulações. De resto, do ponto de vista do conhecimento do escritor, a localização na Índia acrescenta um espaço novo, creio, à atração que o Orientalismo exerce no autor e que é visível em romances como *A Relíquia* ou *O Mandarim*¹⁵.

¹³ Negrito meu.

¹⁴ As *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português* (Ministério da Educação, 2018), que revogaram o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Buescu *et. al.*, 2015), não produziram novos manuais, de resto acreditados por 6 anos.

¹⁵ De resto, se, apesar do autor, se utilizasse um crivo realista, *ma non troppo*, poder-se-ia

Sem nos iludirmos sobre a diferença entre o que diz o escritor, sobretudo em relação à sua simplicidade (Queirós, 2009: 251) e rudeza (Queirós, 2009: 257), e aquilo que, de facto, faz, importa reter a “nudez moral” (Queirós, 2009: 251), tão descurada em leituras sociológicas¹⁶ ou em questionários moralizados¹⁷, e a aproximação à literatura tradicional: “esta história de uma alma (...) deve vir envolta em tão pouca literatura como aquelas que o Povo na sua singeleza genial, torna profundamente vivas e imoventes” (Queirós, 2009: 252), reafirmada no breve posfácio, onde Eça de Queirós qualifica a sua história como “um rude esboço de uma maravilhosa lenda de alma” (Queirós, 2009: 257).

Quer “Tema para versos I”, o “pórtico” do conto, quer o princípio e o final de “Tema para versos II” sinalizam matéria sublime a ser tratada poética e liricamente, como melhor se perceberia considerando o primeiro texto. Dou um breve exemplo: “(...) o Amor é um sentimento extremamente raro entre raças velhas e enfraquecidas. Os Romeus, as Julietas (...) já não se repetem, nem são quase possíveis, nas nossas democracias, saturadas de cultura, torturadas pela ânsia do bem-estar” (Queirós, 2009: 260)

O facto de Eça aqui dissertar sobre a diferença entre a expressão amorosa banal e o lirismo puro canaliza a atenção do leitor para o gesto de dedicação e amor da “serva índia” (Queirós, 2009: 257), na sequência da manifestação de lealdade para com os seus senhores. Este parece ser o entendimento do autor, em sintonia com o que se observa no conto, onde tudo converge para o gesto final que encerra abruptamente a história sem mais enredo ou comentários.

Perante o exposto, é certo que o “prólogo”, a introdução e o posfácio dão pistas que iluminam a leitura da narrativa, constituindo-se como importantes apoios à interpretação. Poderá obstar-se que esta informação é excessiva e dispensável no 9.º ano e que, no lugar de favorecer a concentração própria do conto, dispersa o aluno. Reconheço que este argumento tem a sua validade, mas a ele contraponho o valor da integridade textual, ou seja, a apresentação

encontrar alguma verosimilhança entre o conto e a realidade na existência de comunidades cristãs (nestorianas) na Índia.

¹⁶ Em *Novas Leituras*, a motivação é feita com o poema “Retrato de uma fidalga de Lisboa”, de Maria Teresa Horta (p. 46) e precedida de um texto expositivo sobre a desigualdade social (pp. 44-45)

¹⁷ Em *Entre palavras*, por exemplo, pede-se um comentário escrito sobre a crise familiar.

do conto de acordo com a sua publicação original, e o benefício que ele constitui para a educação literária, expondo o estudante a um primeiro contacto com a relação do escritor com a sua obra, ao mesmo tempo que se confronta com a importância de paratextos distintos dos que até então explorara em atividades de pré-leitura ou de motivação.

3. O ensino do conto

Sem a inclusão destes trechos, os questionários que acompanham o conto centram-se na sua interpretação, insistindo quase todos nos mesmos pontos e fugindo a abordar aspetos mais obscuros, como sejam as putativas incoerências do texto acima referidas, ou a questão do imaginário religioso subjacente ao conto, um outro aspeto a merecer alguma atenção.

Recorde-se como fica clara a fé que a ama tem no “reino celeste” (Queirós, 2009: 253) e como é a crença na ressurreição total que determina o seu suicídio. Com efeito, depois de ter sacrificado o seu filho para garantir a sucessão legítima do reino, o seu amor de *mater dolorosa* – um tópico importante na literatura oitocentista, associado à figura cristã da *pietà* (Welch, 1997) – é incompatível com a sua vida na terra.

Ainda que os prolegómenos disponíveis não interfiram no grande tema do conto – a dedicação e o amor maternal –, não fazendo, portanto, falta aos manuais, *Tema para versos I*, cujo conhecimento apenas se exige ao professor, aponta sobremaneira “o descrédito do lirismo” e a raridade do Amor (Queirós, 2009: 262), aconselhando que o poeta, “com a lira à cinta (...) percorra o mundo escutando histórias, para as contar depois em ritmos de ouro!” (Queirós, 2009: 263). Justamente, a grandeza da ama presta-se à nobreza da poesia, pois se afasta da saturada “poesia chamada subjetiva, que vive aninhada nas saias de Elvira” (Queirós, 2009: 259).

Para essa nobreza concorrem também a ingenuidade e pureza das crenças fantasistas da ama com fortes implicações no seu comportamento. Ora é precisamente no contexto da educação literária do 9.º ano de escolaridade que a crença no além e a projeção da realidade com que a ama o imagina merecem, do meu ponto de vista, alguma atenção.

O estudo do conto no 9.º ano insere-se na unidade dedicada ao texto narrativo¹⁸. Apenas em dois (Marques & Silva, 2013; Neto *et al.*, 2013) dos nove manuais consultados¹⁹, este ponto do programa é precedido do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, possibilitando alguma explicação sobre o universo cristão que poderá sustentar o imaginário da ama.

Em “Tema para versos” – assim passarei a designar o conto na sequência de Luiz Fagundes Duarte (Queirós, 1989) e da edição crítica de Marie-Hélène Piwnik (Queirós, 2009) –, a ama acredita numa realidade transcendente que pode ser aproximável das descrições do *post mortem* da espiritualidade popular de uma religião monoteísta e, por conseguinte, de um além imaginado como uma réplica do mundo terreno. Mais do que a identificação da religião aqui descrita, essa componente carece de uma explicação e de uma eventual analogia com o credo dominante no Portugal oitocentista. Não se pode negligenciar também o facto de, no século XXI, a catequese cristã já não ser uma referência comum do aluno, pelo que, em algum momento, é necessário contextualizar e explicar o quadro escatológico, pois só à luz da crença na ressurreição total e imediata ganha sentido o final do conto: “– Salvei o meu Príncipe, e agora – vou dar de mamar ao meu filho! § E cravou o punhal no coração.” (Queirós, 2009: 257).

É certo que no texto preambular, Eça de Queirós apelara à abstração, mas, considerando o universo do autor, por um lado, e os níveis médios de conhecimento dos alunos acerca deste assunto, por outro, é conveniente que lhes seja comunicada alguma informação sobre matéria religiosa, nomeadamente com uma aproximação ao quadro dominante no século XIX português.

Ora, na didatização do conto, sete dos nove manuais reportam-se à questão da crença, mas parecem recluir a sua explicitação, quando o texto é claríssimo, pois a replicação, no *post mortem*, das relações sociais terrenas era

¹⁸ Em “narrativa de autor português”, o programa indica as escolhas possíveis: Pero Vaz de Caminha, “Carta a El’Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil”; Eça de Queirós, “A aia” ou “O suave milagre” ou “Civilização” *in Contos*; Camilo Castelo Branco “Maria Moisés” *in Novelas do Minho*; Vergílio Ferreira “A galinha” OU “A palavra mágica” *in Contos*. Todos os manuais editados de acordo com as metas curriculares escolheram “A Aia”.

¹⁹ Agradeço à minha equipa de trabalho sobre a escrita como processo as digitalizações enviadas e, à Paula Figueiredo e à Arminda Pinheiro, o empréstimo dos seus manuais.

muito comum, sobretudo numa espiritualidade fantasista cristã que ainda hoje vigora nalguns espíritos:

Pertencia porém a uma raça que acredita que a vida da Terra se continua no Céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando num outro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassallos que fossem morrendo prontamente iriam nesse reino celeste retomar em torno dele a sua vassalagem. E ela um dia, por seu turno, remontaria num raio de luz a habitar o palácio do seu senhor, e a fiar de novo o linho das suas túnicas, e a acender de novo a caçoleta dos seus perfumes, seria no Céu como fora na terra, e feliz na sua servidão. (Queirós, 2009: 253)

Apesar da nudez moral que Eça anuncia no seu texto, considerando a transacionalidade da experiência literária (Rosenblatt, 1970,1994) e dado o momento histórico que vivemos, é possível que algum aluno suscite a discussão em torno do homicídio e do suicídio e do seu suporte religioso. O tema é sensível, mas o professor tem toda a legitimidade para o moderar, tanto mais que o fanatismo religioso atravessou, por vezes, as religiões monoteístas, sendo, desde há muito, um tema na ordem do dia, muito particularmente com a atual crise do Mediterrâneo e com as ações do “Daesh”²⁰. Note-se que o risco da incultura religiosa, ou seja, do desconhecimento dos pontos fundamentais das principais religiões, é fonte de irracionalidade ou de fundamentalismo e que o que aqui se defende não é o ensino religioso, impróprio de um Estado laico, mas o esclarecimento do além-túmulo e da ressurreição, manifestações meta-empíricas do sagrado que o religioso supõe. Seria uma forma, não necessariamente de julgar, mas de compreender as motivações que podem sustentar um gesto aqui apodado de sublime: “Serve sublimemente leal!” (Queirós, 2009: 255).

Como se viu, Eça alega despir o texto do contexto, exige-o abstrato, mas numa leitura centrada na resposta do leitor parece inevitável fugir a esta dis-

²⁰ Um acrónimo da frase árabe al-Dawla al-Islamiya al-Iraq al-Sham (ISIS: Islamic State of Iraq and the Levant).

cussão, sendo necessário esclarecer que o gesto da Ama não é um caso de fundamentalismo, mas de crença, de fé e de amor extremos e depurados, bem distinto dos casos de fanatismo que a História passada e recente tem mostrado. No conto, a ama não impõe uma religião; a sua opção é pessoal e não compromete mais ninguém; não há nela nenhuma atitude de proselitismo. Porém, ainda que se trate de um gesto individual, desvinculado de um comportamento coletivo, o modo como são encaradas as três mortes (do senhor do castelo, da aia e do seu filho) não deixa de ter subjacente uma crença com afinidades com a escatologia e com cartografia do além da espiritualidade popular cristã.

Não cabe ao manual, nem tão pouco ao professor, acrescentar, fechar ou orientar mais a discussão, mas seria de toda a conveniência que fosse dado espaço para a experiência de leitura de modo a envolver os alunos na recepção e na fruição do texto, condições fulcrais para formar leitores para a vida, desenvolvendo neles a capacidade de apreciar textos literários e de se relacionar com a sua alteridade. A relação da religião com a morte é delicada, mas é natural que a questão surja no espaço da aula, dada a exposição dos alunos a constantes notícias da política (por enquanto) internacional. Ora, numa escola democrática e humanista, a temática religiosa não deveria ser tabu. Em nome das liberdades de expressão e de crença garantidas pela Constituição, cabe ao professor desmontar eventuais comentários mais moralistas ou radicais que a aliança morte-religião possa suscitar. De todo o modo, no final, não se pode perder de vista que estamos perante uma ficção poética, que Eça define, no posfácio, como um “esboço de uma maravilhosa lenda de alma” (Queirós, 2009: 257), e que o radicalismo da Ama se configura como um símbolo dos extremos de lealdade e, sobretudo, de amor maternal.

Em relação aos manuais, não se espera deles um desenvolvimento assim explicitado. Em todo caso, e pese embora a vaguidade com que o fazem, dois deles escapam, pelo menos de forma explícita, à questão da crença (Ferreira *et al.*, 2013: 47-49; Vilas-Boas & Vieira, 2013: 46 e 48). Quatro relacionam-na com o sentimento da ama perante a morte do seu senhor (Costa *et al.*, 2013: 37; Marques & Silva, 2013: 204; Santiago & Paixão, 2013: 43; Amaro, 2013: 52) e quatro, com o suicídio final (Pinto & Baptista, 2013: 34; Paiva *et al.*, 2013: 87; Amaro, 2013: 52; Costa *et al.*, 2013: 37). A opinião do aluno, por seu turno, é

solicitada ao longo do questionário em setes manuais²¹, a propósito do sacrifício inicial da ama, mas também em atividades finais de oralidade (Pinto & Baptista, 2013: 37; Ferreira *et al.*, 2013: 49; Neto *et al.*, 2013: 214; Costa *et al.*, 2013: 39; Amaro, 2013: 54) e de escrita (Santiago & Paixão, 2013: 44; Paiva *et al.*, 2013: 90; Vilas-Boas & Vieira, 2013).

A sugestão de explicitação/discussão do universo religioso subjacente ao conto que aqui faço teria lugar depois de uma primeira leitura do texto, de forma a estimular a resposta do aluno antes de ser exposto ao questionário que, tanto poderia ser feito em casa, como ser desenvolvido na aula. De qualquer das formas, o questionário seria sempre um meio de consolidar conhecimentos sobre o texto; nesta tarefa, o aluno, enquanto intérprete já amadurecido, poderia dialogar com outra segurança com o conto e com a interpretação proposta no manual. Deste modo, depois de um primeiro estímulo ao pensamento e após uma primeira experiência estética, é natural que o estudante se confronte, com eventual curiosidade, com um questionário que poderá revelar um outro olhar, normalmente, mais preso ao texto.

No caso do conto em causa, algumas das atividades propostas nos manuais consultados revelam interesse em colocar o aluno no centro do texto; saliento o debate, o texto argumentativo e a dramatização, vias de experimentação do próprio conto e de confronto ou assunção da alteridade conforme o lugar em que o aluno se coloque. A este propósito, recordo que tanto a argumentação como a dramatização são as duas estratégias que Martha Nussbaum (2010) mais aconselha como meio de fomentar os valores humanistas e democráticos.

Termino esta sugestão sobre a exploração do universo religioso do conto com algo mais concreto, a saber, a referência dos manuais à cor da pele do escravo, uma questão insinuada de um modo bastante curioso por quatro dos nove manuais estudados. Apesar de em nenhum lugar do conto se referir textualmente que a escrava e seu filho eram negros, estes manuais remetem para este traço físico tanto nas pinturas como nas ilustrações escolhidas.

²¹ Exceptuam-se Ferreira *et al.*, 2013, e Vilas-Boas & Vieira, 2013.

O “cabelo negro e crespo” (Queirós, 2009: 253) do escravozinho pode até ser um possível identificador da sua cor de pele, mas nada o confirma nem o exige no conto, entendendo-se esta deriva como um prolongamento abusivo dos binarismos que estruturam a narrativa. Assim, o *Projeto Desafios Portugêses* (Ferreira *et al.*, 2013: 43) apresenta o quadro “Amor de mãe”, de Kolongi Brathwaite, um pintor contemporâneo afro-americano; *Novo Plural* (Pinto & Baptista, 2013: 31) também recorre à pintura, mas, desta feita, ao quadro “Maternidade”, de Picasso, onde mãe e filho são brancos; porém, quando passa aos desenhos, o mesmo manual apresenta dois bercinhos, um dourado, vazio, e outro, mais singelo, com um bebê negro (Pinto & Baptista, 2013: 32); a mesma interpretação pode ler-se nos desenhos de *Conto contigo* (Neto *et al.*, 2013: 209) e de *Letras & Companhia* (Marques & Silva, 2013: 201 e 203).

Reconhecendo que se trata de uma inferência possível, não é, como tantas outras, uma possibilidade que o manual deva fechar. Aliás, os manuais que apontam para mais esta diferença entre o príncipe e o escravo apenas abordam a questão de um modo tácito, nas imagens que escolhem, pois, ao contrário dos demais, não exploram as características coincidentes e divergentes das duas crianças. E os que o fazem circunscrevem-se ao que diz o texto sem deduzirem outras hipóteses e sem nunca avançar para o sugestivo, e normalmente negligenciado, parágrafo sete, onde se distingue qual das vidas era mais digna de ser conservada: “A existência na verdade era para ele mais preciosa e digna de ser conservada do que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados com que ela enegrece a alma dos senhores, <sic> roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo” (Queirós, 2009: 254).

No meu entender, tanto a questão da crença como a da cor da pele são sintomáticas do que é o receio de assertividade na expressão da dúvida e também da dificuldade em lidar apenas com hipóteses interpretativas, tanto mais adequadas quanto se lida com textos literários.

Como disse e ficou sugerido no título, apenas pretendi apresentar algumas notas sobre um texto que é muito mais poético do que Eça anunciou, quando o ofereceu a poetas, e que tem tudo para instigar uma bela reflexão sobre os limites do humano e as suas motivações. Difícil é fazê-lo sem falsos moralismos.

Referências bibliográficas

- AMARO, A. (2013). *Novas Leituras. Português 9.º ano*. Ilustração: J. M. Pinto & A. Caetano. Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: Prof. Doutor A. Leal (FLUP). Avaliação e Certificação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: ASA.
- BUESCU, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- COSTA, F., Magalhães, O. & Magalhães, V. (2013). *Diálogos. Português 9.º ano*. Revisão científica de A. Moreno (Universidade de Aveiro), H. C. Lopes (Escola EB 2/3 Sophia de Mello Breyner) e J. Veloso (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Certificado pela Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Porto Editora.
- DA CAL, E. (1975). *Bibliografia Queirociana*, t.I, Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis.
- DIONÍSIO, J. (2008). Defesa e ilustração de um cânone de edições. *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 209-215). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- FERREIRA, I. L., Delgado, I. & Mendes, R. (2013). *Projeto Desafios. Português 9.º ano*. Ilustrações: P. Oliveira et al. Edição do Professor. Consultora Científica Edite Prada. Manual Certificado nos termos da legislação em vigor. Carnaxide: Santillana Constância.
- MACHADO, A. M. & Pageaux, D.-H. (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Presença.
- MARQUES, C. & Silva, I. (2013). *Letras & Companhia. Português 9.º ano*. Ilustração: S. Oliveira. Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: Prof. Doutor C. Reis. Manual avaliado e certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português*. Lisboa
- NETO, C. M., Nunes, S., Amaral, R. M., Guimarães, L. & Brochado, O. (2013). *Conto contigo 9. Português 9.º ano*. Edição do Professor. Revisão Científica (Gramática): C. Amorim. Certificação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Porto: Areal.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.

- PAIVA, A. M., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2013). *(Para)textos. Português. 9.º ano*. Ilustração de A. Sousa *et al.* Edição do Professor. Revisão científica de Doutora M. A. Coutinho. Avaliação da Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Porto Editora.
- PINTO, E. C. & Baptista, V. S. (2013). *Novo Plural 9. Português 9.º ano*. Ilustração de D. Wojciechowska. Edição do Professor. Certificado pela Escola Superior de Educação de Viseu. Lisboa: Raiz.
- QUEIRÓS, Eça de (1989). *Contos*. Ed. de L. F. Duarte. Lisboa: Dom Quixote, (2002, reed. revista).
- QUEIRÓS, Eça de (2009). *Contos*. Ed. crítica de M.-H. Piwnik. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ROSENBLATT, L. M. (1970). *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association. [1st ed. 1938]
- ROSENBLATT, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. [1st ed.1978]
- SANTIAGO, A. & Paixão, S. (2013). *P 9. Português 9.º ano*. Ilustração de J. V. Carvalho *et al.* Edição do Professor. Consultor científico-pedagógico: J. Segura. Certificação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: Texto Editora.
- VILAS-BOAS, A. & Vieira, M. (2013). *Entre Palavras 9. Português 9.º ano*. Ilustração de A. Faria *et al.* Edição do Professor. Revisão científica de M. A. Marques (Universidade do Minho). Manual Avaliado e Certificado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Lisboa: Sebenta.
- WELCH, Evelyn S. (1997). *Art in Renaissance Italy. 1350-1500*. Oxford: Oxford University Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

CRISTINA MELLO*

orcid.org/0000-0002-6928-6700

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

ANA PAULA LOUREIRO

orcid.org/0000-0002-3791-5867

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

MARIA ARMINDA DUARTE PINHEIRO

orcid.org/0000-0001-6363-3815

Escola EB Gualdim Pais, Pombal

**PRÁTICAS DE ESCRITA A PARTIR DA LEITURA
DE TEXTO LITERÁRIO. UM ESTUDO DE CASO
NO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE**

**WRITING ACTIVITIES BASED ON THE
LITERARY TEXT. A CASE STUDY WITH
7TH-GRADE STUDENTS**

RESUMO: Este trabalho situa-se no âmbito das práticas de escrita enquanto componente integrante da exploração do texto literário, em sala de aula. Na primeira parte, tendo como referência o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, apresenta-se uma reflexão de cariz teórico, em articulação com dimensões da prática didática. Na segunda parte, são apresentados dados de um estudo empírico, incidindo na análise de um conjunto de textos (narrativas de cunho autobiográfico) produzidos por alunos de duas turmas da disciplina de Português do 7.º ano de escolaridade, no contexto de uma abordagem do conto “Avó e neto contra vento e areia” de Teolinda Gersão.

Palavras chave: ensino, conto, escrita, literatura portuguesa, Teolinda Gersão

* À data da publicação deste texto, a nossa querida Colega e Amiga Cristina Mello já não se encontrava entre nós. Porque ao seu trabalho e dedicação muito deve o desenvolvimento dos estudos e do ensino da Didática da Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, aqui fica um eterno agradecimento. *In Memoriam.*

ABSTRACT: The central focus of this paper is how writing (and the didactics of writing), within then context of didactic practices, can contribute to the reading and comprehension of literary texts. First, based on the *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, we discuss theoretical issues and their relation to the didactic practice. Secondly, we discuss data from an empirical study about the written production of small autobiographical narratives by 7th-grade students, within in the context of the short story “Avó e neto contra vento e areia” By Teolinda Gersão.

Keywords: school practices, literary text, short stories, writing, portuguese literature, Teolinda Gersão

1. Introdução

A escrita, no contexto das atividades desenvolvidas na aula de Português, nomeadamente a escrita de texto, é uma prática tradicionalmente ligada à leitura. Em sentido lato, leitura e escrita articulam-se, assim, numa relação incontornável e mutuamente enriquecedora, devendo contribuir, em conjunto, para a construção dos próprios fundamentos mais basilares do desenvolvimento produtivo de competências². No contexto particular e privilegiado do trabalho sobre (e com) o texto literário, esta articulação tem tipicamente na leitura o seu móbil aglutinador, numa longa tradição que é prática institucional comum a todos os sistemas educativos ocidentais, funcionando a leitura como estratégia desencadeadora de outras atividades, verbais e não verbais, nomeadamente atividades de escrita de texto. Uma tal tradição é extremamente problemática, pois, como tem sido várias vezes evidenciado no campo da didática da escrita, a relação que assim se institui entre estas duas práticas verbais (leitura e escrita) parece traduzir-se num conjunto de ambiguidades e tensões. O que está em causa é o predomínio do texto modelo, que acaba por funcionar como um fator de inibição e de constrangimento dos movimentos criativos do aluno. Observando justamente estes problemas e não negando a relação incontornável entre estas duas atividades centrais da aula de Por-

² Cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015: 5), onde, nos Objetivos (alínea 12), se recomenda: “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento”.

tuguês, Pereira (2000, 2005) sublinha a necessidade de uma abordagem da escrita como objeto de ensino explícito e não apenas como uma consequência inerente, vagamente inserida nas aprendizagens. Com esta nova perspectiva de trabalho, que almeja efeitos concretos nas práticas de ensino, a escrita coloca-se então numa posição inversa, sendo agora ela própria propulsora da relação com a leitura, constituindo “um modo eficaz de compreensão pelos alunos da organização dos textos, dando azo a uma nova relação com a leitura motivada pela experiência de escrita” (Pereira, 2005). Mas *escrever na sequência de leitura literária* não implica forçosamente uma escrita *sobre o texto lido* ou na sua dependência. Nesta ordem de ideias, importa, pois, a nosso ver, compreender melhor como na prática, e em contexto concreto de dinâmica de sala de aula, a articulação entre leitura (de texto literário) e escrita se processa e pode ser aperfeiçoada. É neste sentido que, mais uma vez, podemos ler o que, em explorações teórico-didáticas, se tem dito acerca de uma multidirecionalidade nas relações entre estas duas práticas tão complexas (Pereira, 2000 e 2005).

É neste âmbito, isto é, no das práticas de escrita em sala de aula enquanto componente integrante da exploração do texto literário, e, em particular, na sua dupla dimensão – de promoção das competências de leitura e de escrita – que se situa este nosso trabalho. Partindo da análise de um conjunto de textos produzidos (narrativas de cunho autobiográfico), em sala de aula, por alunos de duas turmas da disciplina de Português do 7.º ano de escolaridade, no contexto de uma abordagem do conto “Avó e neto contra vento e areia” de Teolinda Gersão, o nosso estudo tem os seguintes objetivos: i) descrever alguns aspetos do processo da composição textual (nomeadamente no que concerne à seleção de informações e suas formas de organização e textualização); ii) compreender em que medida essa atividade de escrita se articula com a leitura do texto literário que lhe serviu de móbil; e iii) relevar a importância da abordagem escolar do conto literário, no pressuposto consabidamente reconhecido do seu alcance para a promoção quer do gosto estético, quer de valores, saberes e competências verbais diversas, nomeadamente de leitura e de escrita.

Assumimos que, correspondendo a expectativas enraizadas, os alunos tendem a imitar o texto de partida, nas suas dimensões semântico-pragmática e sintática. Reconhecemos que esta dimensão de imitação é compatível com a dimensão autobiográfica pretendida e que tal compromisso poderá estar rela-

cionado com a própria natureza e estrutura arquetípica do conto, texto que serviu de estímulo à atividade de escrita.

No sentido de identificar as coordenadas orientadoras que enformaram o estudo, começaremos, na primeira parte do nosso trabalho, por destacar aqueles que nos parecem ser alguns dos nós principais da problemática inerente aos modos de conjugação entre leitura e escrita, tendo o texto literário como referência principal. Na segunda parte, procederemos a uma análise dos textos, à luz de subsídios do campo da narratologia e da teoria do texto, após o que extrairemos ilações sobre essa prática tão relevante na aula de Português.

2. Escrever a partir da leitura em sala de aula: tópicos para reflexão

Tradicionalmente, a escrita de texto ocorre numa etapa final da sequência didática. Constituindo, grande parte das vezes, uma das muitas formas de “prolongamento” da leitura (em geral, leitura metódica), este exercício implica, naturalmente, os conteúdos e saberes declarativos abordados e dá continuidade ao desenvolvimento de competências verbais. No seguimento da abordagem de diversos aspetos semióticos do texto lido, aos alunos são, assim, feitas solicitações que têm no comentário textual, em sentido lato (na análise, na interpretação, na dissertação), o seu principal modelo, o que configura uma longa tradição no âmbito da hermenêutica escolar. Uma tal escrita, ficando frequentemente reduzida a uma escassa parcela da unidade didática, muitas vezes também isolada, nos seus objetivos e resultados, do conjunto das aprendizagens³, parece resumir-se a um produto comunicativo-pragmático artificial, auto-suficiente, intransitivo, limitado a um único destinatário – o professor – e sem qualquer perspectiva de interação social⁴. Neste contexto, a produção de texto em sala de aula tende a assumir, em certa medida, uma

³ Sobre o lugar da escrita na aula de Português e, em particular, sobre os modelos de (não-)ensino explícito numa longa tradição escolar ver Pereira (2000: 47 ss).

⁴ Sobre a “irrelevância do contexto de comunicação” na situação da produção de texto escrito em sala de aula e, em particular, sobre a (ausência de uma) instanciação da figura do destinatário e dos seus efeitos no próprio processo de escrita, veja-se Carvalho (1999: 123 ss) e Schneuwly (1994: 55).

função essencialmente instrumental, servindo para avaliar sobretudo conhecimentos declarativos e cumprindo de algum modo um rito (o rito da escrita).

Assim concebidos, e de acordo com diversos estudiosos, estes objetos de escrita, neste seu modo de enquadramento e articulação com as práticas de leitura do texto literário, encontram-se, ainda, naturalmente ancorados em formatos tradicionais (o que é compreensível dada a dinâmica do campo didático-pedagógico, em que os avanços no plano teórico não se transferem de forma imediata para o plano educativo e escolar), ficando, de algum modo, afastados de certas orientações metodológicas do campo teórico da didática da escrita, plasmadas no discurso dos programas escolares e em outros documentos oficiais, bem como nas suas formas de transposição para os manuais escolares.

Sem pôr em causa o exercício fundamental do comentário de texto, observam-se, no entanto, nas práticas de ensino, novas orientações didáticas, tendentes a promover uma nova abordagem para o desenvolvimento explícito de competências de escrita⁵. Tendo presente o desiderato curricular de criar falantes e escreventes autónomos e dotados de competências ao nível da *utilização multifuncional da língua*⁶, os géneros textuais, no âmbito das práticas de escrita em sala de aula, diversificam-se, configurando um *ethos* situado por referência a múltiplas esferas sociais⁷. Nesse sentido, para além da escrita de comentário do texto lido, outros tipos de textos ganham relevo na prática escrita em sala de aula⁸. Para além de um renovado destaque que é

⁵ Sobre esta questão, é relevante lembrar que a didática da escrita é um campo de investigação relativamente recente na nossa realidade escolar. Nesta área, cabe referir o importante trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo grupo “Protexotos – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico”, criado em 2005 na Universidade de Aveiro (cf. protexotos.web.ua.pt).

⁶ Cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015: 3).

⁷ É visível até na organização das unidades de alguns manuais adotados para o 7.º ano uma perspetiva global (macro) sociointeracionista, alinhando-se os conteúdos e atividades em torno de uma figura (dinâmica) do eu e das suas relações com o o(s) e o/s outro(s). Independentemente dos seus modos de operacionalização, consideramos com Pereira e Graça (2012) que “[...] é necessário aprender várias escritas para que o processo de socialização escolar se realize, em plenitude, atingindo-se, efectivamente, o sucesso almejado.” (Pereira & Graça, 2012: 272).

⁸ Cf. Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), onde, paralelamente ao comentário, é previsto o trabalho

conferido ao trabalho com o texto narrativo, auferir também de centralidade, neste quadro, o *texto criativo*⁹ e o *texto autobiográfico*, com as suas múltiplas injunções¹⁰. Devidamente enquadrada por um renovado aparelho didático-pedagógico, a circulação em sala de aula desta multiplicidade de textos inscreve-se numa lógica de otimização das aprendizagens, com efeitos benéficos no ensino de ambos os domínios verbais (a leitura e a escrita).

Do lado de uma *écriture d'invention* (Houdart-Mérot, 2004)¹¹, os alunos são convidados a realizar exercícios diversos de (re)criação textual, operando em níveis variados da textualidade narrativa e praticando modos criativos de in(ter)venção textual. Em todos estes exercícios, os alunos mobilizam ora as tradicionais categorias da narrativa (ação, personagem, espaço, tempo), ora a sintagmática textual (movimentando elementos da moldura do texto¹²), ora ainda a sua dimensão semântica, intervindo no plano da manifestação dos mundos imaginários em presença (domínios simbólico, mítico, axiológico, ideológico, etc.)¹³. Frequentemente, tais exercícios, por convocarem a dimensão de subjetividade do sujeito, implicam adicionalmente uma enunciação em primeira pessoa – é o eu que fala¹⁴.

Do lado das produções textuais de cunho autobiográfico, falamos de uma assunção plena do *eu*, não só ao nível formal enunciativo, mas também no

com outros géneros textuais, desde logo o texto narrativo, mas também o texto biográfico, o texto criativo, ou ainda os de cariz funcional.

⁹ Em outros ambientes escolares (como é o caso do francês), também se contempla, ao nível do discurso oficial, a “*écriture d'invention*”, que mobiliza o trabalho com o texto criativo. Cf. Houdart-Mérot (2004). Uma prática de escrita afetada por uma dimensão de criatividade é o reconto. Para uma abordagem didática desta modalidade, veja-se o estudo de Pereira e Graça (2012), acima citado.

¹⁰ Utilizamos aqui as designações funcionais adotadas genericamente na literatura sobre a escrita em ambiente escolar. A articulação entre estas categorias e outras dimensões da escrita são complexas e não serão aqui abordadas.

¹¹ Sobre conceções e práticas da “*écriture d'invention*”, veja-se também Petitjean (2005).

¹² Sobre o trabalho de reescrita do texto narrativo, designadamente ao nível da macroestrutura textual, ver Verrier (1988).

¹³ Cf. Sobre estas dimensões, no contexto específico de leitura do texto literário, ver Lajolo (1993).

¹⁴ De um ponto de vista mais transversal, podemos mesmo dizer que a irrupção da subjetividade é, de certo modo, visível, transversalmente, também em outros géneros escolares, como o comentário, configurando incontornavelmente modos de aproximação hermenêutica ao texto-objeto de análise.

plano dos próprios conteúdos¹⁵. Com efeito, na materialidade deste gênero textual, em que quem escreve se assume simultaneamente como sujeito e objeto da escrita (numa condição de duplo-eu), tem lugar a verbalização pelos alunos de aspetos constitutivos da(s) sua(s) identidade(s), tais como crenças, afetos e valores. Ora, no contexto particular de uma sequência didática construída em torno da leitura de um texto literário (modelo), esta escrita autobiográfica (em geral no modo narrativo) é também ela, de certo modo, uma escrita de (re)invenção, frequentemente marcada por procedimentos e expectativas de imitação criativa. Em certos casos, e neste mesmo contexto didático, esta dimensão pode apresentar-se plenamente assumida pelos sujeitos envolvidos. Com efeito, ficando muitas vezes expressa, de modo claro, no próprio enunciado da tarefa, ou assumida a partir do que nela fica implicitado, é um “escrever à maneira de” que vemos conduzir, parcialmente pelo menos, a pena dos escreventes, configurando uma certa homologia em relação ao texto lido. Tanto se cria, como se recria, como se imita, havendo com frequência textos em que essas dimensões se conjugam e entretecem de modo produtivo.

2.1. Escrever a partir da leitura do conto

Mundo inventado, universo fantástico ou moldura ficcional da realidade, o conto é um gênero literário que ganha a primazia do gosto dos leitores. Configurando em geral um texto curto, uma narrativa pouco desenvolvida, uma história linear com um clímax rápido, a composição do conto assemelha-se, com as devidas distâncias, a um tipo de narrativa que produzimos em inúmeras situações do nosso quotidiano. Esta forma artística tão lapidar na sua economia de meios parece aproximar-se efetivamente de um certo esquema narrativo de que nos servimos diariamente, ora para dar conta de experiências reais, ora para plasmar a expressão das nossas fantasias.

¹⁵ Em sentido estrito, falamos de dimensão autobiográfica na medida em que tais produções dos alunos relevam de uma enunciação retrospectiva, centrada em percursos individuais de suas histórias de vida. Sobre o texto autobiográfico, em particular no âmbito literário, veja-se o verbete “Autobiografia” in Reis e Lopes (1991: 36-38).

Nas suas mais diversas cambiantes, o conto pode ser visto como uma expressão artística simbolicamente representativa do ser humano de todos os tempos e lugares. Mesmo as narrativas mais insólitas podem sugerir emoções da vida real. É sobretudo uma tal familiaridade, na forma e nos conteúdos (em particular no que diz respeito ao vetor acional e aos diferentes planos de representação semântica), que também textos com alguma efusão lírica podem levar os leitores a identificar-se com determinados universos convocados por este género¹⁶.

Em contexto didático-escolar, nomeadamente no ensino básico, o trabalho *com* e *sobre* o conto, considerando estratégias desenvolvidas em aula mas também as sugestões veiculadas em manuais e em outro tipo de apoios paradidáticos, convoca necessariamente categorias da narrativa e outros aspetos da estrutura compositiva do texto. Além desta dimensão intrínseca e incontornável do ponto de vista didático, cumpre também valorizar, em nossa opinião, a abordagem do conto enquanto nobre repositório de valores humanos de todos os tempos. Os contos com que professores e alunos podem trabalhar, escritos em língua portuguesa ou em tradução, representam, pois, artisticamente valores intemporais e falam dos afetos. Por outro lado, o trabalho sobre contos com a legibilidade semântica do texto aqui em estudo, cuja narração versa sobre uma temática que nos é familiar e obedece a uma certa ordem de causa e efeito, beneficia de um natural envolvimento cognitivo e afetivo dos leitores, que, deste modo, projetam saberes que concernem simultaneamente o lido e o vivido.

Em nosso entendimento, e neste contexto, faz, pois, todo o sentido dotar os alunos de conhecimentos sobre este género, partindo da mobilização da sua estrutura compositiva, bem como de vetores semântico-pragmáticos, com especial relevo para o seu *ethos* axiológico e simbólico¹⁷. Escrever na sequência de trabalho sobre o conto estudado, exploradas essas e outras dimensões,

¹⁶ Cf. Mello, in Catarino *et. al.* (no prelo).

¹⁷ A propósito desta dimensão formativa e pedagógica da leitura, entendemos que “En effet, l'École, de par les pratiques de lecture qu'elle met en œuvre, est 'largement pourvoyeuse d'unités de sens attachées' à la lecture pratiquée en classe et hors la classe et se présente comme 'un lieu d'émergence et de cristallisation de significations et valeurs', qui participent à la construction de la compétence lecturale et en sont constitutives. Cf. Guernier (1999: 167), citando Christine Barré-de Miniac.

e situados estes modos da linguagem – leitura e escrita – nas suas devidas realizações e valências, parece-nos constituir um adequado exercício que integra saberes e potencia o desenvolvimento de múltiplas competências. Efetivamente, escrever depois da leitura de texto literário, nomeadamente depois da leitura de um conto, longe de ser uma construção didática linear e facilitista, pode constituir uma oportunidade para a consciencialização de uma abordagem crítica e mutuamente enriquecedora dos dois domínios verbais.

3. Apresentação do estudo. Análise de dados empíricos.

Neste trabalho, que se baseou num estudo de caso em contexto escolar, propomo-nos observar o modo como uma atividade de escrita narrativa de primeira pessoa se constrói em articulação com o conto literário que lhe serviu de móbil. Foi nosso propósito compreender como reagem os alunos perante uma instrução de tarefa em que se retoma explicitamente o texto lido como base para uma nova produção com uma (possível) dimensão criativa. Entre outros aspetos, importa saber em que medida podemos ver nos textos escritos pelos alunos características de modelos de imitação criativa (“escrever à maneira de”)¹⁸, isto é, de que forma o texto lido, assumindo em certo sentido uma função de modelação, contribui para a estruturação global do escrito e para a construção dos seus sentidos. Efetivamente, constituindo a leitura um vetor modelar da escrita, é expectável a recorrência de procedimentos, mais ou menos conscientes, de contaminação mimética, que, de modo difuso, operam na (re)criação de universos.

Neste contexto, foi pedido a alunos de duas turmas do 7.º ano que, no âmbito das atividades de exploração do conto “Avó e neto contra vento e areia”, de Teolinda Gersão¹⁹, falassem sobre *as suas próprias vivências com os avós*. A experiência decorreu na Escola Básica Gualdim Pais (Pombal)²⁰,

¹⁸ Cf. Buescu (2015: 22).

¹⁹ Uma breve referência se impõe ao conteúdo deste conto de Teolinda Gersão. O conto gira em torno da exploração da relação afetiva entre uma avó e o seu neto, uma criança, centrada na narração de uma ida à praia.

²⁰ Os alunos, num total de 34, tinham idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

no ano letivo de 2015-2016, e inseriu-se no conjunto de atividades destinadas a trabalhar a receção do texto literário em sala de aula²¹. Na altura da recolha dos dados, este conto não era novo para os alunos, pelo que foi objeto de uma releitura e sujeito a uma nova exploração, oral e coletiva²².

A tarefa consistiu na composição de um pequeno texto, entre 120 e 150 palavras e em cerca de 20 minutos. Para além destas indicações mais objetivas, quanto ao número de palavras e à duração da tarefa, bem como ao tema (“vivências com os avós”) e à perspectiva (autobiográfica), não foram dadas aos alunos outras instruções quanto à tipologia textual nem instruções relativas a características genológicas do texto de origem. O enunciado apresentava, pois, uma formulação de certo modo aberta: “escreve / fala / relata / conta”²³. Apesar disso, como veremos, os alunos ativam certas práticas e expectativas enraizadas em contexto escolar, nomeadamente, o modo narrativo e uma aproximação mimética ao texto lido. Não tendo sido explicitamente indicada, esta estratégia de imitação parece constituir um recurso habitual e assumido como expectável neste contexto de escrita²⁴.

Os textos assim obtidos foram analisados, tendo em conta especificamente as seguintes questões:

²¹ Esta recolha de textos ocorreu no âmbito dos Seminários de Português do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da FLUC e é parte integrante da investigação que tem vindo a ser realizada pela estudante Maria Arminda Duarte Pinheiro, conducente à elaboração do Relatório previsto nos Regulamento do referido curso. No caso concreto desta estudante, este relatório enquadra-se no âmbito do Despacho Reitoral 137/2011 (“Obtenção do grau de mestre na Universidade de Coimbra por licenciados pré-Bolonha”).

²² Por ocasião da primeira abordagem deste texto em sala de aula, efetuada em regime de interação, houve momentos de leitura expressiva e exploração semântica do universo diegético e dos modos de construção da narração. Para tal, foram tidas em conta as orientações do manual escolar adotado, nomeadamente o questionário e atividades sugeridas no âmbito da Educação Literária/Leitura. Tendo em conta os objetivos deste nosso trabalho, importa relevar a exploração, feita em sala de aula, das dimensões da narrativa relacionadas sobretudo com a construção das personagens e da ação e, em particular, com os afetos.

²³ Por não se coadunar com o artificialismo de um exercício de avaliação, o enunciado da tarefa esteve naturalmente sujeito a interação com os alunos, podendo assumir, por isso mesmo, versões parafraseadas, que não deixam de condicionar, de certo modo, o caminho seguido pelos alunos. Embora cientes da importância desta variável, não a consideramos diretamente no nosso estudo.

²⁴ Tal comportamento perante a tarefa de escrita em contexto escolar é observável transversalmente em diversos outros géneros didáticos.

- 1.º quais os elementos da narrativa (e outras dimensões semânticas a eles associadas) presentes nos textos produzidos pelos alunos;
- 2.º de que modo o aluno projeta e concilia, no texto que escreve, elementos de duas outras narrativas: (i) a narrativa que é objeto de leitura (o texto lido, o texto do outro) e (ii) a narrativa interiorizada das experiências vividas²⁵;
- 3.º em que medida estas novas narrativas construídas pelos alunos, neste contexto de dinamização da recepção do texto literário, podem ser entendidas e interpretadas especificamente ora como *apropriações miméticas* da semântica do texto lido, ora como *esquemas de reorganização* das vivências²⁶;
- 4.º que outros aspetos relativos à subjetividade e afetividade emergem à superfície do texto.

Começámos por fazer o levantamento dos elementos mais relevantes seleccionados pelos alunos, envolvendo as categorias do *tempo* (localização e recorte temporal das vivências), do *espaço* (dinâmica e configuração do espaço do *estar* e do *fazer*), da *personagem* (e da rede de relações representadas nas memórias relatadas) e da *ação* (do *estar* e do *fazer*, enquanto dimensões que permitem uma articulação coesa das diferentes categorias, resolvida na malha intrincada da tessitura textual). Num segundo momento, procurámos observar o(s) modo(s) como os alunos compõem os seus textos, designadamente no que diz respeito à organização de sentidos. Por fim, interessou-nos considerar as produções na sua dimensão intertextual, na sua articulação com o conto lido.

Nas secções que se seguem, apresentaremos os resultados da nossa análise. Os dados são organizados tendo por referência as diferentes categorias

²⁵ Em trabalhos futuros, com este ou outro conjunto de dados empíricos, pretendemos analisar também de que modo o cruzamento destas diferentes matrizes se concilia com a operacionalização de mecanismos discursivos de coesão textual.

²⁶ Esta última questão, não constituindo uma preocupação central deste trabalho, abre caminhos para a construção de abordagens e de modelos de intervenção ao nível das dimensões ética, estética e outras previstas no domínio da Educação Literária, como referimos.

da narrativa (referências espaciais e temporais, referências no plano da ação e interpessoais).

3.1. (Re)construção das referências espaciais

No âmbito da (re)construção do(s) espaço(s), procurámos conhecer o recorte espacial típico presente nestas representações das memórias do vivido, quer do ponto de vista da sua natureza e dimensão, quer do ponto de vista do seu significado e função organizadora e configuradora das vivências. Tal como o tempo, o espaço é uma categoria central na organização do texto, com efeitos na modelação das significações textuais e do próprio universo representado (as memórias).

Em estreita ligação com os movimentos de redimensionamento do(s) tempo(s), como veremos, o recorte operado nos espaços das vivências apresenta, nos textos lidos, configurações muito variadas. De uma outra perspectiva, estes mesmos espaços devem, no entanto, ser vistos também na sua qualidade de construtos carregados dos sentidos que lhes são atribuídos pelo sujeito. Assim, afigura-se-nos legítimo dizer que, longe de constituírem meros contextos da ação, estes espaços são-lhe, de certo modo, consubstanciais, enquanto representações do que de essencial significam para o sujeito.

Começando pelos espaços interiores, observámos que é recorrente, nos textos destes alunos, a recuperação de memórias situadas no contexto privado da *casa* (sobretudo, como dissemos, a “casa dos avós”), enquanto espaço de efetiva circulação e presença de atores. Esta “casa dos avós” emerge, à superfície do texto, muitas vezes na sequência de mudanças e deslocações, envolvendo, em geral, situações recorrentes, mas descrevendo também episódios pontuais. Sejam os exemplos nos seguintes textos: “*Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos domingos.*” (PEEB7.09)²⁷; “*Quando era mais nova eu costumava ir para casa da minha avó [...].*” (PEEB7.13); “*Quando*

²⁷ Respeitando o modo como os dados foram coligidos e tratados, os textos serão identificados através da sigla PEEB (“Produções Escritas do Ensino Básico”), seguida do ano de escolaridade (7, por “7.ºano”) e do número atribuído a cada um dos textos.

tinha seis anos, a minha mãe tinha que me levar para casa da minha avó [...]”; (PEEB7.01); “*No verão do ano passado eu fui para casa da minha avó.*” (PEEB7.11) [sublinhados nossos]. Neste contexto, essa *casa* parece configurar quase sempre um protoespaço, situando as memórias naquele que é o *locus* privilegiado do sujeito, que, assim, (con)funde o *estar* e o *fazer* com o(s) lugar(es) que os situam. Com tal aceção, a *casa* surge habitualmente como elemento estruturante do texto, fixando por vezes a sua abertura, não limitada a um referencial físico (de espaço onde decorre a ação), antes revestida de uma dimensão simbólica e mesmo antropológica de enquadramento da subjetivação do próprio espaço pelo(s) sujeito(s). A referência ao espaço da casa fica, assim, afetada a uma dimensão psicológica de amplo alcance. Sendo a casa o espaço mais substantivo da circulação e presença pessoais e interpessoais, como se disse, é nela, em especial, que têm lugar experiências marcantes de vida no ambiente da família. É, por isso, aqui, neste espaço privado, que os sujeitos radicam o sentido essencial atribuído às representações que são recuperadas pela memória. É, talvez por isso, este o espaço privilegiado para a representação da dimensão estreita dos afetos.

No que concerne aos espaços exteriores representados, e não nos interessando espaços que, sendo exteriores (como o quintal, o pátio, etc.), ficam associados (metonimicamente) à *casa*, detenhamo-nos brevemente naqueles cuja significação importa aqui relevar. A maior parte destes novos espaços enquadram eventos que se afastam da dimensão estritamente funcional (do quotidiano), remetendo antes para situações mais ou menos regulares, marcadas ou não pelo calendário e agenda familiar, relacionadas sobretudo com a dimensão do lazer. Neste âmbito, a categoria mais relevante é a das *férias*, como é o caso de textos que narram momentos de férias: “*Num dia muito quente de verão lá estava eu a fazer as malas para ir passar férias uma semana no Algarve.*” (PEEB7.03). Estas referências são configuradas no texto, relevando ora a sua natureza mais genérica e tipológica (como *a praia*), ora remetendo para espaços geograficamente identificados (de que é exemplo a praia da Manta Rota, no texto PEEB7.03). A este propósito, importa referir que estes universos de referência (tal como, no plano da ação e dos afetos, as imagens construídas em torno do “cuidar”, como veremos) parecem efetivamente aproximar os textos dos alunos também dos universos do texto-estímulo.

Com maior ou menor densidade e profundidade narrativas, estes diferentes espaços alinham-se ora numa sequência enumerativa e fragmentária de experiências, ora como partes de um espaço de maior amplitude, tal como veremos no plano da organização das ações (dada a imbricação, na tessitura narrativa, de categorias, no caso, do espaço e da ação).

3.2. (Re)construção das referências temporais

Nesta secção, debruçar-nos-emos sobre a (re)construção das referências temporais, quer no plano semântico (representativo), quer no plano sintático (organizativo). Do ponto de vista da seleção e (re)construção das referências, os textos escritos, recuperando o estímulo e a tarefa, privilegiam o universo de referência do passado e o seu significado presente. Do ponto de vista organizativo, os modelos de sequencialização textual configuram, em níveis diferentes no plano dos universos diegéticos, esquemas variados de alinhamento desse(s) tempo(s), ora combinando episódios próximos e relacionados, ora compondo fragmentos dispersos nas memórias. As “vivências com os avós” selecionadas e organizadas nos textos construídos pelos alunos situam-se, assim, tipicamente no passado. A organização textual das representações das memórias apresenta uma vertente narrativa em que esse plano temporal distante constitui, de facto, uma moldura privilegiada, recuperando situações e acontecimentos ora recorrentes, ora singulares (únicos), como pode ver-se nas seguintes passagens: “[...] quando ia de férias com eles [...]” (PEEB7.23), “Quando a minha mãe me deixava com os meus avós [...]” (PEEB7.29) ou “Uma vez fui a casa da minha avó [...]” (PEEB7.32), “Um dia os meus pais decidiram ir de férias e convidar os meus avós [...]” (PEEB7.28) [sublinhados nossos].

Numa interpretação mais restritiva da tarefa solicitada, motivada talvez pelo recurso ao próprio estímulo literário (recorde-se o conto estudado de Teolinda Gersão), alguns alunos centram o seu texto na narrativa de um único episódio, baseando-se a progressão textual numa sequencialização de eventos singulares, relatados no pretérito perfeito. O texto seguinte, embora referenciando acontecimentos que tiveram lugar em dias sucessivos, configura um *continuum* temporal: “Um dia os meus pais dissidiram[sic] ir de férias e con-

vidar os meus avós. Fomos para o Geres[sic] [...] No segundo dia fomos para a Serra [...] À tarde fomos visitar a cidade. [...] Depois fomos andar de cavalo pela Serra. Fomos ao Zoo [...]” (PEEB7.28) [sublinhados nossos]. É exemplo também, em parte, o texto PEEB7.02, que narra uma “aventura” com os avós: “Era uma sexta-feira e eu fui jantar a casa dos meus avós. [...] Aí começou a nossa aventura. [...] Tivemos[sic] muito tempo à espera que o peixe mordesse o isco, mas mordeu. [...] Cbегámos a casa e fomos lavar o peixe [...]. No dia a seguir, o meu avô teve a ideia de fazer uma casota para o Dic [...]” [sublinhados nossos]. E é também o caso do texto PEEB7.03, onde se lê: “Num dia muito quente de verão, lá estava eu a fazer as malas para ir passar férias uma semana no Algarve. [...] Quando chegamos, fomos almoçar a um restaurante [...]. Depois do almoço [...] fomos para a praia da Manta Rota [...]. No dia seguinte [...] fomos atravessar a Ria Formosa. [...] No último dia [...] fomos viajar até Espanha [...]. E foi assim que acabei as férias mais divertidas com os meus avós.” (PEEB7.03) [sublinhados nossos]. Em alguns desses episódios, assomam sequências descritivas (de espaços, de coisas), com o recurso ao pretérito imperfeito, o que gera um efeito de profundidade narrativa – leia-se, por exemplo, “À tarde fomos visitar a cidade. A cidade era muito bonita [...]” (PEEB7.28) ou “Tivemos [sic] muito tempo à espera que o peixe mordesse o isco, mas mordeu. Era um peixe muito grande, quase parecia bacalhau, e então para o tirar do anzol foi uma luta, parecia que tinha engolido a anzol [...]” (PEEB7.02) [sublinhados nossos].

Um outro modelo temporal para o registo destas “vivências [no passado] com os avós” caracteriza-se pela representação de uma única cena narrativa também completa, mas na sua dimensão plural, através de uma configuração aspetualmente imperfetiva. Na sua natureza repetitiva, esta cena prototípica evidencia um *habitus* que projeta este simples relato para um plano narrativo mais complexo, de largo espectro na sua abrangência de acontecimentos. Veja-se o seguinte texto, construído justamente com base nesse tipo de sequência: “Quando tinha seis anos, a minha mãe tinha que me levar para casa da minha avó [...]. Normalmente a minha mãe levava-me uma hora antes de ir para a escola [...]. Quando tomava o pequeno almoço com a minha avó [...]. Habitualmente eu bebia uma meia de leite [...]” (PEEB7.01) [sublinhados nossos].

Um outro conjunto de textos seleciona, das memórias do vivido (no passado), duas ou três seqüências, que configuram, no plano textual macro, situações de uma mesma natureza, com destaque para momentos de lazer e de entretenimento. Sejam os seguintes exemplos: “Uma vez, eles levaram-me a passear ao Osso da Baleia. [...] Outra vez, a minha mãe convidou-me para ir a Fátima [...]. [...] Ainda me lembro de mais um passeio que fiz com eles [...]” (PEEB7.16) [sublinhados nossos]; “[...] umas férias de verão eu fui de férias com os meus avós [...]. [...] Essas férias foram muito divertidas. Uma vez no meu dia de anos foi a minha família toda para São Martinho [...]. Foi muito divertido [...]. A minha avó materna adorava levar-me ao parque [...]” (PEEB7.21) [sublinhados nossos]. Estas referências não constituem, no entanto, verdadeiras seqüências narrativas, dada a sua breve extensão. Ainda assim são relevantes, pelo significado que lhes é atribuído na representação das memórias, em certo sentido, também, mimetizando o texto que lhes serviu de modelo. Observa-se, assim, nesses movimentos narrativos dos alunos, a recorrência do discurso enumerativo, preferido muitas vezes a um discurso amplificativo.

Muitos dos textos ficam circunscritos sobretudo a este recorte temporal passado. Neste contexto, a emergência de um presente – ocorrendo tipicamente e pontualmente em frases que marcam a abertura e o fecho do texto – remete ora para o próprio ato de escrever, ora para uma dimensão axiológica, exprimindo valores e manifestações de apreço (atemporais). Leiam-se as seguintes passagens: “Venho contar as minhas vivências com os meus avós [...]” (PEEB7.20), “You contar as minhas vivências com os meus avós.” / “Eu lembro-me como se fosse ontem.” (PEEB7.28) [sublinhados nossos]; e “Eu adorovos[sic] muito!” (PEEB7.10), “Adoro a minha avó!” (PEEB7.13), “As minhas vivências com os meus avós são boas [...]” (PEEB7.23), “Por mim eu tenho o melhor avô do mundo e a melhor avó!” / “eu gosto muito deles” (PEEB7.30), “Adoro os meus avós [...]” (PEEB7.25), “Os meus avós fazem parte da minha vida.” (PEEB7.26), “Os meus avós são muito engraçados.” (PEEB7.27) [sublinhados nossos]. O presente é, assim, sobretudo, ora o tempo do ato da escrita, assinalando os marcos que o delimitam, ora o tempo de uma apreciação global e agregadora, que, ocorrendo tipicamente também no início (como forma de *incipit*) ou no final do texto [como forma de retoma global e de remate – cf.

“*Ainda hoje dia [sic] as duas temos esa[sic] relação, somos mais do que avó e neta [...].*” (PEEB7.33)], verbaliza manifestações de apreço pelos avós e/ou pelas vivências a eles associadas. Em muitos textos, estes são mesmo os únicos momentos em que é recuperado o plano da contemporaneidade.

Este presente é também, algumas vezes, ponto de partida para projeções futuras: “*As memórias que tenho com eles são espetaculares e quero guarda-las[sic] para toda a minha vida.*” (PEEB7.05); “[...] *passsei bons momentos com os meus avós, e espero continuar a tê-los.*” (PEEB7.16); “*Espero voltar a repetir.*” (PEEB7.24) [sublinhados nossos].

Muito raramente, no entanto, o que pode ser enquadrado numa atitude imitativa relativamente ao texto-estímulo, ocorrem nestes textos construções que (re)dimensionam as memórias vividas num largo presente em que se inscrevem iterativamente situações recorrentes, passadas e futuras (isto é, ainda por vir), como se pode ler em: “[...] *voltamos outra vez para casa [...] vamos ver televisão e vem ter conosco[sic] a nossa prima [...]. [...] vamos andar de bicicleta [...]. Depois de andar de bicicleta vamos para casa almoçar [...]*” (PEEB7.10); “*Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos Domingos. [...] Depois de comermos vamos sempre dar uma volta à praia [...].*” (PEEB7.09) [sublinhados nossos].

Rara é também a ocorrência do presente histórico, suscetível de transportar para um plano encenado do presente o que aconteceu no passado: “*Enquanto a minha avó estava a fazer as malas, o meu avô chuta a bola e parte o vaso da minha avó[sic]. Ele vira-se para mim a rir-se mas também com cara de preocupado e logo o escondeu e disse que quando volta-se[sic] nos comprava outro igual.*” (PEEB7.14) [sublinhados nossos].

Mas há também textos sem presente(s) – como é o caso de um (PEEB7.01) inteiramente ancorado a um passado imperfeito ou de um outro (PEEB7.32), que combina pretéritos perfeitos e imperfeitos – e há, ainda, textos com ocorrências singulares da dimensão da contemporaneidade, como nos textos PEEB7.18, PEEB7.25 e PEEB7.21.

Em textos com mais orquestração temporal, os alunos mobilizam competências na construção de sequências temporalmente complexas, em que, partindo de cenas situadas em diferentes momentos das vivências, se vão alternando e entrelaçando eventos (pontuais ou recorrentes) do passado

com comentários apreciativos presentes ou atemporais. É o caso dos textos PEEB7.13 e PEEB7.33, onde, na mobilização destas diferentes dimensões temporais (sobretudo imperfetivas – no presente e no passado), ao serviço da re(construção) de múltiplos aspetos das vivências, o sujeito lhes atribui significados de cariz afetivo. No texto PEEB7.13, a narração de diferentes episódios passados com a avó é antecedida de comentários que os interpretam e valorizam: “A minha avó gosta muito de cuidar de mim, por isso quando estava doente [...] a minha avó ficava a fazer-me companhia [...]”, “A minha avó às vezes fica um pouco perdida e não sabe onde estão as coisas. Um dia foi-me buscar à escola e não sabia onde [eu] estava [...]” [sublinhados nossos]. Um outro texto, PEEB7.26, que envolve igualmente uma amplitude significativa de referências, não deixando de centrar parte das vivências recuperadas numa dimensão passada, apresenta igualmente recortes temporais que projetam as suas representações num tempo da atualidade presente: “Os meus avós paternos foram aqueles que me viram crescer e que passaram grande parte da minha infância comigo. [...] Os meus avós paternos são como segundos pais para mim.” [sublinhados nossos]. O texto PEEB7.34 fica situado num aqui e num agora que vê o passado desde o presente (de onde, aliás, parte) e a este volta sempre e nele se mantém: “Eu e os meus avós maternos temos uma relação muito boa [...]. Eu sempre me dei muito bem com os meus avós, foram eles que me criaram [...] e tou-lhes[sic] muito grata por isso.” [sublinhados nossos]. Em todos estes textos, pode, assim, observar-se uma interessante atitude metacognitiva de controlo sobre o texto ao nível das suas significações.

3.3. (Re)construção das referências do estar e do fazer no plano da ação

Categoria central na configuração da unidade textual, a *ação* estrutura-se em diferentes níveis e planos da progressão textual. Neste âmbito, e partindo da observação do *corpus*, importa distinguir, genericamente, algumas subcategorias estruturantes desta dimensão. Do ponto de vista diegético, podemos falar, genericamente, ora de *ações relatadas*, que agrupam acontecimentos mais ou menos extensos (em maior ou menor quantidade e atingindo níveis

variados de profundidade), ora de *ações referidas*, configurando sequências meramente indicativas. Complementarmente, os planos de ação construídos nas narrativas dos alunos evidenciam, como veremos, diferentes esquemas de organização interna, na articulação dinâmica entre planos diegéticos superiores (*macro*) e inferiores (*micro*). Independentemente dos modos de textualização, podemos dizer que a situação macro, mais ou menos explícita no texto, que superiormente integra e justifica os relatos dos alunos são “as vivências passadas com os avós”, desde logo presente no enunciado da instrução e muitas vezes também retomada no próprio texto dos alunos, designadamente a partir do *incipit*. Em estreita ligação com os modelos de construção do(s) tempo(s) e do(s) espaço(s), como vimos, também a dimensão da *ação* parece resultar, nestes textos, na sua globalidade, sobretudo da organização de pequenos fragmentos.

Um dos modelos, recorrente no conjunto dos textos analisados, apresenta um único episódio macro (tipicamente no passado), em torno do qual se organizam pequenas ações. Neste modelo, diegeticamente unitário, as ações sequenciam-se em função de critérios de diversa ordem. Por um lado, estas ações podem servir para materializar a sucessão de acontecimentos no seu devir temporal, com recurso frequente a marcadores, como *depois*. Estes episódios, como vimos, tanto podem integrar situações únicas como situações recorrentes. É o caso de alguns textos, que se estruturam em torno de episódios únicos (passados), de largo espectro diegético, constituídos por conjuntos diversificados de eventos estreitamente ligados no plano espaço-temporal: “No segundo dia fomos para a Serra [...] depois fomos almoçar [...]. À tarde fomos visitar a cidade. [...] Depois fomos andar de cavalo.” (PEEB7.28); “Às seis da manhã cheguei a casa dos meus avós [...]. Durante a viagem estivemos a jogar às cartas [...] Quando chegamos, fomos almoçar [...] Depois do almoço...” (PEEB7.03). [sublinhados nossos]. Raramente, como vimos, esta narração se conforma num presente histórico (veja-se supra). Em outros textos, tal episódio macro apresenta-se numa moldura recorrente, no plano do passado ou, muito raramente, sob a forma de um presente alargado, em que se inscrevem iterativamente situações, passadas e futuras: “A minha mãe [...] levava-me para casa dos meus avós [...]. Eu esperava a ver televisão [...] Quando ela acabava de fazer o almoço, chamava-me [...]. O meu avô cha-

mava-me para irmos à garagem brincar à apanhada depois íamos chamar a minha avó para irmos ao café [...] Depois voltávamos [...] e depois íamos à horta.” (PEEB7.31); e “[...] voltamos outra vez para casa [...] vamos ver televisão e vem ter conosco[sic] a nossa prima [...]. [...] vamos andar de bicicleta [...]. Depois de andar de bicicleta vamos para casa almoçar [...]” (PEEB7.10) [sublinhados nossos].

Refiram-se ainda casos, de configuração mais simples, em que a sequenciação textual agrupa acontecimentos dispersos, que, ainda assim, como referimos, devem ser vistos como representativos de um episódio plural, respeitante às “vivências com os avós”. Leia-se a seguinte sequência retirada do corpus: «Lembro-me como se fosse ontem, estávamos[sic] a minha avó materna [...] e eu na minha antiga casa. [...] Fazíamos [sic] competições de dança [...], fazíamos[sic] vestidos e saias [...], jogávamos[sic] ao “Pilha, Pilha” [...] maquilhavamos[sic] [...] bricabamos[sic] com bonecas...” (PEEB7.33) [sublinhados nossos].

Um outro grupo de textos construídos pelos alunos alinha, no plano macro, diferentes episódios (dois ou mais) representativos das suas vivências e que ocorrem em tempos e espaços mais ou menos próximos. Cada uma dessas vivências constitui, assim, por si, um episódio em torno do qual se constrói uma pequena sequência narrativa, mais ou menos desenvolvida. Leiam-se as seguintes passagens do mesmo texto, em que se relatam brevemente dois acontecimentos distanciados no tempo e no espaço: “Eu vou sempre comer a casa dos meus avós aos Domingos. [...] Depois de comermos vamos sempre dar uma volta à praia [...]” e “Outra vivência [...] é quando eles foram conosco[sic] a Manta Rota no Algarve. Nessas férias eu e a minha avó íamos todas as manhãs dar uma caminhada depois nós comprávamos[sic] uma pinguada para cada um depois íamos para casa [...]” (PEEB7.09) [sublinhados nossos]. Neste tipo de sequenciações, é, como vemos, frequente a combinação de acontecimentos de convívio com os avós, de natureza diversa, ora do ponto de vista temporal, ora do ponto de vista espacial. É também o que se verifica em diferentes outros textos: “Normalmente costumamos[sic] passar as férias em casa deles, por isso eu vou muitas vezes com eles à piscina [...]. Houve uma vez que fui passar férias a França e fui à piscina [...]. Eu e a minha avó inventámos uma música e divertiamo-nos[sic] muito a cantá-la [...]. Também houve

uma vez em que eu divertime[sic] imenso a jogar futebol[...] (PEEB7.04) [sublinhados nossos]. Em sequências desta natureza, com múltiplas referências episódicas, a organização material do texto faz-se, muitas vezes, por meio de estruturas adverbiais temporais ou de outro tipo em início de parágrafo, como podemos ver nos seguintes segmentos: “*No verão passado eu fui para casa da minha avó. [...] Numa dessas atividades [...] Muitas vezes eu vou para casa de um amigo [...]. Quando vamos ao café [...]. Quando estamos juntos [...]*” (PEEB7.11) e, no texto PEEB7.04, supracitado, a recorrência da estrutura “Houve uma vez que...” [sublinhados nossos].

Por outro lado, nestes e noutros textos que convocam múltiplas situações, esta natural fragmentação das memórias do vivido resolve-se numa estratégia agregadora, que subsume o conjunto de ações cometidas aos avós, a título de objetivação de um determinado significado, como por exemplo o “cuidar ou prestar cuidado”, como vimos em segmentos transcritos. Não sendo únicas, estas situações são, então, escolhidas em função da sua representatividade hiperonímica face ao conjunto em que se inserem, sendo, por isso, significativas de uma dimensão temporal menos rígida.

Um outro aspeto a relevar, no que concerne à categoria da ação, diz respeito à sua função ancilar de suporte à personagem, nomeadamente num plano carateriológico: “*Eu sempre me dei muito bem com os meus avós maternos, foram eles que me criaram [...] e tou-lhes[sic] muito grata por isso. Foram os meus avós que neste período de tempo [...] me vestiam, punham-me no caminho para a escola e me ajudavam nos trabalhos de casa [...]*” (PEEB7.34); “*Por mim, eu tenho o melhor avô do mundo e a melhor avó! Eles brincam muito comigo, são muito simpáticos[sic] e são muito carinhosos [...]*” (PEEB7.30); “*A minha avó gosta muito de cuidar de mim, por isso quando estava doente e tinha de faltar ao infantário a minha avó ficava a fazer-me companhia [...]. A avó é uma pessoa muito importante para mim e também sei que ela não quer que me aconteça nada e, [sic] recordo-me quando iam[sic] à praia ela dizia-me para não ir para muito [sic] para o fundo do mar [...]*” (PEEB7.13) [sublinhados nossos]. Neste tipo de sequências textuais, o plano da narração imbrica-se com outro tipo de discurso – o comentário –, que serve essencialmente para expressar o posicionamento ideológico do sujeito, no plano afetivo e/ou simbólico.

Finalmente, ainda no plano da ação, importa salientar um certo grau de mimetismo por parte dos sujeitos, que, num e noutro momentos dos textos produzidos, deixam assomar marcas do texto-estímulo ao nível da forma como elaboram as suas memórias, apoiando-se no conto de Teolinda Gersão como uma espécie de filtro. É, em certa medida, nesse sentido que algumas das memórias selecionadas pelos alunos do conjunto das recordações focalizam, entre outras, as idas à praia, a preocupação da avó com os avanços da/do neta/neto no mar, ou as inseguranças da avó.

3.4. (Re)construção das referências (inter)pessoais

Interessa-nos, nesta secção, apresentar o modo como a categoria da personagem é configurada nos textos dos nossos alunos, no que respeita à sua natureza e presença, bem como ao número de personagens convocadas nessas narrativas. Assim, e tendo em conta a instrução para a tarefa explicitada em aula, impõe-se nestes discursos, antes de mais, a instanciação de um duplo “eu”, na medida em que o sujeito da enunciação se deve assumir, ele próprio, também como personagem interativa que participa nas “vivências com os avós”. Neste sentido, importa considerar, e numa dimensão claramente autobiográfica, os movimentos que, ao longo dos discursos dos alunos, evidenciam o modo como esse sujeito (em primeira pessoa) se vai desdobrando, ora num *sujeito-personagem*, agente e objeto das ações relatadas, ora num *sujeito-autor*, criador/modelador do texto e das suas significações e valorações. Do outro lado desta personagem assim instituída, e que com ela estabelece uma relação fortemente dialógica, situam-se os avós, *personagem-figura* (no sentido prototípico) que, em conjunto com esse “eu” – autor e personagem -, garante a continuidade da linha isotópica textual. Enquanto figura, a referência aos avós raramente é acompanhada da designação dos seus nomes, o que é compreensível, dado o estatuto deste tipo de personagem, que não se presta naturalmente à individuação. Finalmente, para além do “eu” e dos avós, emergem à superfície dos textos outras personagens, mais ou menos relevantes no plano diegético, muitas vezes apenas referidas, mas potenciando a narração e os seus universos.

Considerando o texto enquanto produto único de autor, e reportando-nos novamente às circunstâncias desta produção escrita, cabe ao “eu”, que é voz criadora e modeladora, selecionar e (re)construir o universo identitário do seu relato, em função do que os acontecimentos assim individualizados representam, subjetivamente, no conjunto das suas vivências e, intersubjetivamente, no âmbito daquilo que ele entende serem as expectativas do seu destinatário mais imediato, isto é, o professor.

À superfície do texto, este mesmo sujeito-autor (no modo como enuncia e organiza as vivências com os avós) assume ora uma presença minimalista – mais apagada e apenas adivinhada –, ora uma presença mais elaborada, plena, e com um maior relevo na prossecução do texto e na construção da diegese. Esta oscilação enunciativa é perceptível globalmente nos mecanismos de textualização das memórias, concretamente no modo como a voz desse eu (que também é personagem) emerge na cena textual, assumindo explicitamente o controlo do processo enunciativo: “Ainda me lembro de mais um passeio que fiz com eles [...]” (PEEB7.16), “E estas são das melhores vivências que eu tenho com os meus avós.” (PEEB7.04) e “Lembro-me também de dar vacinas aos animais acabados de nascer.” (PEEB7.05) [sublinhados nossos].

Quando assume em pleno a sua função de *personagem*, esse “eu” é, então, juntamente com os avós, protagonista das ações. Estas duas instâncias subjetivas convergem, muitas vezes, num plano co-partícipe, para uma personagem comum (um *nós*), que partilha um mesmo espaço e um mesmo tempo de ação. Configurando uma presença plena e constante, esse sujeito plural (o *eu* e os *avós*) determina, assim, a materialização subjetiva da sucessão das ações ao longo do relato e da sua isotopia. Chamam a nossa atenção determinadas sequências mais desenvolvidas que assumem essa enunciação no plural: “Fazíamos [sic] competições de dança [...], fazíamos[sic] vestidos [...], jogávamos [sic] ao “Pilha-Pilha” [...] fazíamos [sic] o almoço, nos maquilhávamos [sic] [...]” (PEEB7.33) [sublinhados nossos].

Em textos com uma dimensão acional mais centrada na figura dos avós, o “eu” sobressai ora como “sujeito-autor” ora como “sujeito-beneficiário” da ação, sobretudo no modo como procede à (re)construção dos eventos, colocando-os ao serviço da descrição e da valoração subjetivas do “outro” (os avós). Essa valoração associa-se tanto ao plano do *estar* como ao plano do

fazer (com – e para os netos), conferindo-lhes atributos extremamente positivos quanto à sua significação intrínseca. Neste âmbito, os avós constituem figuras associadas à dimensão do afeto, cujas manifestações ocorrem no quadro de ocupações funcionais (enquanto figura cuidadora e protetora) ou lúdicas. Estas dimensões são, assim, sobretudo indicadas a partir das ações que, a título de exemplo, o sujeito escolhe e enumera: “*Os meus avós são muito fixes para mim. Quando eu era pequeno e ficava doente, a minha avó passou noites no hospital.*” (PEEB7.06); “*Foram eles que me criaram [sic] [...] dos seis aos oito e tou-lhes [sic] muito grata por isso.*” (PEEB7.34) [sublinhados nossos].

No macroespaço deste ambiente familiar, surgem habitualmente outras personagens e outras relações. Assim se configura, com frequência, um outro nós, que, remetendo para o núcleo familiar do “eu” (o “eu”, os pais e os irmãos), é assumido como figura natural em contexto dessas vivências. Episodicamente circulam nestes espaços de vivência familiar outras personagens, elementos figurantes, que são ora outros familiares menos próximos, ora intervenientes com menor relevo nas histórias narradas.

4. Conclusão

À guisa de conclusão, impõe-se destacar três questões, que passamos a enunciar.

1.º Do ponto de vista da construção da narrativa, a organização, no texto, dos elementos que a integram envolve competências, quer ao nível textual, quer ao nível estratégico e pragmático. No que diz respeito à composição textual propriamente dita, a análise dos desempenhos dos alunos, no contexto deste estudo, permitiu-nos observar o modo como essas competências são mobilizadas, no que concerne, sobretudo, à conceção e esquematização das referências, bem como às estratégias para a sua interligação e operacionalização discursivas.

O ato da escrita surge como um exercício imediato e reprodutivo, próximo do curso da(s) memória(s), do vivido e do lido. O texto, enquanto produto final, assemelha-se, pois, na maior parte das vezes, a uma sequência de fragmentos alusivos a acontecimentos dispersos que, de certo modo, amalga-

mam, mesmo se com filtros, dimensões e referências das memórias dos alunos com outras que nos remetem para o conto de Teolinda Gersão. Este elevado grau de mimetização, tanto em relação ao texto estímulo como em relação às memórias do vivido, parece-nos perfeitamente compreensível se tivermos em conta as circunstâncias de realização da tarefa solicitada aos alunos, nomeadamente a proximidade temporal do texto estudado com o momento de produção do texto escrito, o curto tempo destinado à tarefa e a limitação na extensão do texto. Constituindo-se como “autores”, a dimensão de criatividade é condicionada por essas mesmas circunstâncias.

2.º Face à instrução dada e ao texto estímulo, a dimensão da valoração do vivido é, a nosso ver, o móbil natural e central dos relatos feitos pelos alunos, configurando, assim, a estratégia discursiva dominante e unificadora em grande parte dos textos. Em função desta opção, e assumindo percursos diversos, o fluxo discursivo vai sendo construído por via de uma representação exemplar da pluralidade das “vivências com os avós”. Os eventos assim recuperados das memórias são projetados e desenvolvidos, com maior ou menor amplitude, numa valoração exponencial e simbólica do seu significado no plano dos afetos. Neste contexto, as “vivências” (na sua configuração valorativa) funcionam, pois, como o núcleo referencial hiperonímico, em relação ao qual os relatos são apresentados, nas suas diferentes dimensões, a saber, as dimensões da ação e da relação interpessoal, a dimensão do espaço e a dimensão do tempo.

3.º A partir da assunção inicial da inseparabilidade didático-pedagógica da leitura e da escrita, no âmbito da disciplina de Português no Ensino Básico, propusemo-nos neste estudo evidenciar alguns aspetos das práticas de escrita de texto em sala de aula, designadamente em contexto de pós-leitura do texto literário. Perfilhamos, com diversos autores, a noção de que esta relação pode ser extremamente eficaz. Em suma, o exercício de composição de texto, além de gerar produtivos efeitos de ensino no âmbito da leitura literária, beneficia enormemente o desenvolvimento de múltiplas competências de escrita. Tal ficou, a nosso ver, evidenciado nos textos que analisámos: não se tratando, embora, de escrita de comentário, mas sim, como vimos, de narrações com um cariz autobiográfico, os textos fazem eco da matéria mesma do conto “Avó e neto contra vento e areia”, evidenciando níveis de compreensão e de inter-

pretação do conto lido. Nesse sentido, a nossa leitura incidu, fundamentalmente, sobre as categorias da narrativa, sobre aspetos de natureza semântica (o universo imaginário do conto e das vivências dos alunos) e o modo como esses diferentes aspetos são convocados na tessitura narrativa.

Este trabalho sugere hipóteses de estudos em outras direções, nomeadamente no que concerne a aspetos da coesão textual. Neste mesmo âmbito do trabalho escolar com o texto literário, um tal desenvolvimento necessariamente há de inscrever-se também numa perspetiva de uma produtiva integração no tratamento didático dos domínios verbais da língua (leitura e escrita), em articulação com a representação e a modelização estética de universos literários.

Referências bibliográficas

- BRONCKART, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J-P. (2006). As condições de construção dos conhecimentos humanos. In J-P. Bronckart, *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (pp. 175-202). Campinas: Mercado de Letras.
- BUESCU, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, M. V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcp_eb_julho_2015.pdf
- CARVALHO, J. A. B. S. (1999). *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CATARINO, A., Felicíssimo, A., Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (no prelo). Brochura de Educação Literária, in Dossiê do Professor, Projeto *Sentidos 12*, Porto: ASA.
- FONSECA, F. I. (Org.) (1994). *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- GERSÃO, T. (2007). Avó e neto contra vento e areia. In T. Gersão, *A mulher que prendeu a chuva e outras histórias* (2.ª ed.) (pp. 91-98). Lisboa: Sextante Editora.
- GUERNIER, M-C. (1999). Lire et répondre à des questions au cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n.º 19 (Compre-

- dre et interpréter les textes à l'école), 167-181. (http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2295).
- HOUDART-MÉROT, V. (2004). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.
- LAJOLO, M. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- PEREIRA, L. A. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- PEREIRA, L. A. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Org.), *O português nas escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp. 133-145). Coimbra: Almedina.
- PEREIRA, L. A. & Graça, L. (2012). O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.^{os} ciclos de ensino. *Exedra* (número temático *Português: Investigação e Ensino*), 271-283. (consultado na página do projeto Protextos, file:///C:/Users/Hp092016/Downloads/Final-portugues-exedra2012-02-20-correccoes.pdf, em 23/02/2017).
- PETITJEAN, A. (2005). Théorie et pratiques de la littérature: écriture d'invention. *Pratiques*, 127-128, 30-40.
- PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico, projeto criado em 2005, na Universidade de Aveiro (protectos.web.ua.pt).
- REIS, C. & Lopes, A.C.M. (1991). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. *Recherches*, 20, 51-60.
- SCHNEUWLY, B. & Dolz-Mestre, J. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- VERRIER, J. (1988). *Les débuts de romans*. Paris: Bertrand-Lacoste.

(Página deixada propositadamente em branco)

MARIA JOÃO SIMÕES

orcid.org/0000-0001-6648-9097

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CLP

RUI AFONSO MATEUS

orcid.org/0000-0002-9127-5725

Escola Básica e Secundária de Alcains/CLP

**MOVÊNCIA¹ E IDENTIDADE. ABORDAGENS
DIDÁTICAS DE TEMAS INTERCULTURAIS E
ARTÍSTICOS A PARTIR DO CONTO “GEORGE”
DE MARIA JUDITE DE CARVALHO**

**MOBILITY AND IDENTITY: A DIDACTIC
APPROACH TO INTERCULTURAL AND
INTERARTISTIC STUDIES, BASED ON
THE SHORT STORY “GEORGE” BY
MARIA JUDITE DE CARVALHO**

RESUMO: A partir da interpretação dos sentidos da movência da protagonista do conto “George” de Maria Judite de Carvalho refletir-se-á, primeiramente, sobre a representação de conceitos como o de “morada”, identidade, aculturação e cosmopolitismo. Num segundo momento, ponderar-se-á a motivação para a leitura. Como o público-alvo é o aluno do 12.º ano, poderá apelar-se ao reconhecimento por parte dos alunos a) da construção complexa do sujeito múltiplo; b) da mudança do sujeito ao contactar com a pintura e a cultura do ‘outro’; e c) da movência do migrante. Partindo dos tópicos de conteúdo previstos no programa de Português do 12.º ano, far-se-á uma análise dos aspetos do conto que podem beneficiar de uma leitura feita à luz dessas três noções, sugerindo estratégias didáticas que viabilizem a sua apropriação e destaquem o contributo de uma abordagem intercultural e interartística para a interpretação do texto.

¹ Propõe-se a designação “movência” para acentuar o carácter mutável e flutuante que a própria mobilidade física acarreta para o sujeito que parte e se desloca. Ficam assim implicados na designação os sentidos de mudança e fluidez que permitem ligar, pela copulativa ‘e’, a identidade ao movimento, contrariando a forma de pensar a identidade como algo estanque e imutável.

Palavras-chave: interculturalidade, identidade, estudos interartes, literatura, ensino

ABSTRACT: The representation of concepts such as “address”, identity, acculturation and cosmopolitanism will be analysed within the context of the short story “George” by Maria Judite de Carvalho, taking into account the interpretation of the mobility directions of the main character. The strategies to create motivation for reading will also be considered. Considering that the target audience comprises 12th grade student, it is argued that students can be made to realize a) the complex construction of the self and its multiplicity; b) the changes operated on the self when in contact with the art and culture of the ‘other’; and c) the migrant’s mobility. Taking the 12th grade Portuguese syllabus as a starting-point, an analysis of the different aspects of the short story will be presented, in the light of these three notions, and didactic strategies will be suggested to enable understanding of the main concepts and to emphasize the contribution of an intercultural and interartistic approach to the text.

Keywords: interculturality, identity, interarts, literature, teaching

1. Introdução

O conto “George” de Maria Judite de Carvalho confronta-nos com uma protagonista em movência e em permanente reconfiguração pessoal e social. A interpretação dos sentidos desta movência, que é tanto exterior como interior, retira grande vantagem da convocação de conceitos como “morada”, identidade, aculturação e cosmopolitismo, cuja representação literária no conto é evidente e central. Tendo em conta que este texto de Maria Judite de Carvalho constitui matéria de leitura para os alunos de Português do 12.º ano, interessa discutir a pertinência e o lugar que cabem a esses conceitos nas estratégias de motivação, exploração e interpretação do conto em contexto letivo.

Atendendo ao nível de ensino dos alunos a que o texto é dirigido e às possíveis ramificações que a partir dele é possível estabelecer com outros tópicos literários do programa, propõe-se uma abordagem didática que leve os alunos a refletir sobre três elementos fundamentais da composição da protagonista: (i) a construção complexa do sujeito múltiplo; (ii) a mudança ocorrida no sujeito ao contactar com a pintura e a cultura do “outro”; (iii) a movência do migrante. Os tópicos de conteúdo previstos no programa de Português do 12.º ano favorecem vias para uma exploração conjunta do texto assentes nessas três noções, a partir das quais o professor poderá desenhar estratégias

didáticas que não só viabilizem a sua apropriação como também favoreçam a reflexão sobre o texto mediante o estabelecimento de interessantes ligações interculturais e interartísticas.

2. Identidade(s) e interculturalidade: Reflexões e problematização

A capacidade de desenvolver o diálogo intercultural é um dos objetivos da educação desde há longa data, ainda que tal objetivo se torne mais visível sobretudo a partir do momento em que se começa a refletir sobre pedagogia e sobre o que é a educação, ou seja, quando a educação, os seus processos e os seus métodos se constituem, eles mesmos, como objeto de reflexão, dando origem a um discurso metareflexivo. Esta questão ressurgue com uma maior urgência no mundo contemporâneo da sociedade globalizada. Atualmente estão na ordem do dia os termos globalização, multiculturalismo, pluralismo e interculturalidade, que são utilizados no mundo académico, mas também no discurso político, com o intuito de promover a tolerância. Importa, por isso, clarificar os seus sentidos.

Como salienta Michael Emerson (2011: 2), o multiculturalismo pressupõe uma situação onde se juntam comunidades distintas, preservando as minorias a sua diferença. Mas, como muitas vezes o termo *multiculturalismo* é utilizado para camuflar planos integracionistas ou assimiladores, vem ganhando terreno a designação de *interculturalidade*, na medida em que acentua o caráter interativo das trocas culturais.

Podemos perguntar: será preciso ensinar a interculturalidade? Se sim, como ensinar a interculturalidade? E como articular identidade(s) e interculturalidade? Quais os aspetos e ideias mais relevantes implicados neste conceito? Poderá a personagem George proporcionar um acesso à compreensão das relações entre identidade(s) e interculturalidade?

Embora nos pareçam óbvios alguns aspetos das mudanças da sociedade atual, por estarmos imersos nelas, convém refletir sobre a sua caracterização para melhor as percebermos. Assim (*i*) reconhecemos que mudou o nosso conceito de identidade pessoal e social devido à movência e à efemeridade características da sociedade contemporânea; (*ii*) experienciamos a complexi-

dade das relações pessoais e sociais; *(iii)* sentimos a liquidez de uma sociedade dominada pela evanescência da moda e pela porosidade entre classes e meios sociais, sem esquecer os conflitos e as tensões que nela emergem.

Muitos pensadores têm trabalhado o conceito de identidade, fornecendo noções que espelham a evolução conceptual da própria ideia de *identidade*, mostrando como se trata de um conceito problemático. Assim, por exemplo: Erving Goffman (1963) fala de ‘identidades múltiplas, flutuantes e situacionais’; Stuart Hall (1992) descreve ‘identidades descentradas’; François Laplantine (1999) rejeita a noção de identidade como substância; Martine Abdallah-Preteuille (1999) entende a identidade não como uma categoria fixa, mas como uma dinâmica; João Maria André (2005) aponta o ‘carácter dialógico’ da identidade. Estes autores (entre outros) rejeitam um entendimento da identidade como categoria estanque, optando por uma conceptualização mais dinâmica do conceito.

Há, portanto, uma mudança no modo de pensar a identidade – ela deve passar a ser entendida não como uma categoria essencialista, mas como uma categoria relacional.

Através do seu autoquestionamento, George, a protagonista do conto em análise neste estudo, ilustra ficcionalmente alguns destes aspetos, porque nos convida a levantar uma série de perguntas a propósito da relação do ‘eu’ com o ‘outro’, as quais nos conduzem a reflexões formuladas aqui a partir das ideias dos pensadores já referidos e de alguns outros.

Já em 1999, no texto *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin afirmava que não se pode alcançar a mudança no modo de conceptualizar a identidade enquanto não se interiorizar o pensamento complexo:

O conhecimento do mundo como mundo (...) [é] o problema universal de todo cidadão do novo milénio: (...) Como perceber e conceber (...) o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?² (...) O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. (...) [H]á complexidade quando elementos diferen-

² Note-se que, já em 1985, Italo Calvino, nas suas *Seis propostas para um novo milénio*, identificara a Leveza, a Rapidez, a Exatidão, a Visibilidade, a Multiplicidade e a Consistência, como conceitos fundamentais a ter em conta na formação desejável do cidadão contemporâneo.

tes são inseparáveis constitutivos do todo (...). Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (Morin, 1999: 36).

Integrar este pressuposto implica uma profunda “reforma do pensamento – paradigmática e não programática”, pelo que esta “é a questão fundamental da educação”, (*idem*, 33), uma vez que exige uma mudança na forma de pensar.

Segundo este pensador, apenas tendo em conta a complexidade se podem compreender as relações culturais, pois “as culturas são aparentemente fechadas em si mesmas (...). Mas, na realidade, são também abertas” (*idem*, 55).

Partida e regresso são temas do conto “George” que permitem pensar a recursividade da pertença identitária e a interatividade do lugar-morada inicial com os lugares ‘outros’, uma vez que a consciência da metamorfose, da modificação e da diferença das sucessivas fases da vida na personagem implica também um reconhecimento hologramático da criança que há no adulto e implica a apreensão da complexidade das relações entre memória e imaginação (como se verá adiante de modo mais pormenorizado).

Neste sentido ganha relevo o pensamento de E. Morin quando afirma que, para educar para a Era Planetária, é necessário perceber que:

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. (...) todo ser humano, (...), traz em si o cosmo. (...) O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo (...) nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro. (Morin, 1999: 55, 65).

Estas mudanças não deixaram de se refletir no ensino das línguas e, nomeadamente, no ensino das línguas estrangeiras, onde a tónica deixou de ser exclusivamente centrada na competência linguística, passando a acentuar-se que, para haver competência comunicativa, esta tem de ter uma dimensão intercultural. Assim, Michael Byram, em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, afirma:

Os grupos sociais, através das suas instituições formais, têm como prioridade a duração da identidade e a criação de laços identitários e de lealdades (...) mas, ao

mesmo tempo, também cada vez mais se espera que escolas e outras instituições educativas preparem os que lhes são confiados para as experiências interlinguísticas e interculturais do mundo contemporâneo. (Byram: 1997: 2).³

É suposto, então, que as instituições de ensino dotem os seus aprendentes da competência necessária para serem residentes ou migrantes noutras sociedades e serem aceites facilmente, conseguindo integrar-se de forma adequada, ou a competência necessária para bem acolherem estrangeiros oriundos de diferentes comunidades culturais. É necessário formar indivíduos que adquiram competência comunicativa intercultural – para a qual muito concorre a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também de disciplinas como a Geografia, a História, a Literatura e outras que, segundo Byram (1997: 3), podem conduzir os aprendentes a um melhor conhecimento de outros mundos e do “outro”.

Para além do incremento do ensino das línguas estrangeiras, estuda-se hoje a importância de uma abordagem integradora do ensino de conteúdos no ensino da linguagem, designada pela sigla CLIL – Content and Language Integrated Learning –, que pressupõe que o aprendente seja, desde muito cedo, posto em contacto com outras línguas através da aprendizagem de determinadas disciplinas escolares ministradas em língua estrangeira. Piet Van de Craen, na senda de outros estudiosos, comprova que a aplicação deste processo de imersão num bilinguismo escolar potencia uma maior agilidade cognitiva⁴, facilitando obviamente uma maior facilidade de contacto com outros falantes dessa língua, o que, por sua vez, poderá constituir um fator catalisador da interculturalidade.

³ Tradução dos autores a partir do original: “Social groups informally, and societies through their formal institutions, have as a first priority their own longevity and they ensure that their members acquire loyalty and group identity from an early age. Their institutions support this through processes of socialization, particularly in educational institutions, but at the same time, schools and other educational institutions are also increasingly expected to prepare those entrusted to them for the inter-lingual and intercultural experiences of the contemporary world.” (Byram, 1997: 2).

⁴ Estes autores chamam a atenção para o facto de esta imersão no bilinguismo escolar conduzir a resultados menos positivos no caso de aprendentes migrantes, dado que o sentido de preservação da língua e de competição entre línguas constituiu um entrave a esse desenvolvimento (Craen *et al.*, 2007: 72).

Esta maior consciência das potencialidades da aprendizagem das línguas estrangeiras revela-se fundamental num mundo dominado pela economia, onde o sucesso também depende desta competência intercultural, como o comprova o aumento de textos de investigação sobre esta questão nas mais diversas áreas, desde a gestão de empresas até ao setor da saúde, de que serve de exemplo o texto “Teaching for Cultural Competence in Non-Diverse Environments”, publicado em 2009 por Romanello e Holtgreffe.

Se, por um lado, o pensamento sobre a cultura não se deve deixar submergir pela premência das questões económicas, por outro lado, também não se deve alhear das mudanças que as referidas questões económicas trazem ao tecido social, nomeadamente através dos fluxos migratórios.

Para este aspeto chama a atenção Zygmunt Bauman (2011: 25) na obra *Culture in a Liquid Modern World*, onde afirma que “a cultura englobalizante contemporânea (do mundo líquido) obriga a adquirir a habilidade para mudar a nossa identidade frequentemente”. Ora, segundo este autor, as principais razões que explicam esta situação são variadas: a economia de mercado livre; a moda (em perpétua mudança); a liquidez relacional; os movimentos migratórios.

Se os fluxos migratórios sempre existiram, há, contudo, uma diferença significativa na migração contemporânea. Segundo o sociólogo polaco, a migração contemporânea desenha uma terceira fase de migrações na História do Homem, sendo uma “migração da gente por oposição à [migração] de povos” (*idem*, 34). No mundo instável de hoje, a emigração difere da que se registou em fases anteriores devido à “equidade dos muitos trilhos possíveis” e ao facto de não estar dependente de classes e estatutos. Esta movência fácil e alastrada fez com que “a realidade de viver em estreita proximidade com estranhos tenha vindo para ficar”. Tal situação “requer que a destreza para lidar com a coexistência de modos de vida diferentes dos nossos seja trabalhada (...)” (*idem*, 37). Daqui se depreende a importância de promover a aquisição da competência comunicativa intercultural.

Como em certos aspetos representa “George”, a protagonista do conto, uma vez que sai de uma pequena vila de Portugal para o estrangeiro, nós, os portugueses, temos uma longa tradição de emigração (com características e motivações variadas) e este aspeto também desenhóu a nossa identidade cole-

tiva. Tendo esta mais-valia histórica, Lídia Jorge, na obra *Contrato sentimental*, pergunta-se – e pergunta-nos – se saberemos aproveitar este lastro cultural para interagir com imigrantes e para enfrentar a mobilidade da sociedade atual, lançando-nos a seguinte interrogação: “Mas será que nós, portugueses, somos cosmopolitas?” (Jorge, 2009: 21).

Mas afinal o que é ser cosmopolita? Kwame Anthony Appiah, na sua conhecida obra *Cosmopolitismo*, afirma que “o cosmopolitismo (...) começa com a ideia simples de que precisamos de desenvolver hábitos de coexistência, de diálogo, no seu mais antigo sentido, o da vida em conjunto, da associação” (2008: 16). Assim, segundo este autor, “uma das características do cosmopolitismo europeu (...) tem sido a receptividade à arte e à literatura de outras regiões, e um interesse sobre a vida noutros lugares” (Appiah, 2008: 22).

Ora, a personagem George é desenhada com este perfil, pois o cerne da sua caracterização contém este interesse pela arte europeia, sendo precisamente este interesse entendido como um caminho para atingir a sua individualidade criativa. Na sua procura identitária, que implicou um desenraizamento (simbolizado na casa mobilada por outros), a arte é a forma de se encontrar na movência escolhida e de se relacionar com a sociedade. Se a escolha da “liberdade” (incompreendida pelos pais sedentários) a leva ao contacto com os outros, a arte é o meio privilegiado para alcançar esse objetivo.

Que a arte pode constituir um poderoso veículo de desenvolvimento intercultural revela-o, por exemplo, a organização da orquestra West-Eastern Divan⁵, reunindo músicos palestinianos, israelitas, libaneses, etc..

E, se assim é, os proponentes deste estudo advogam a ideia de que o aprofundamento das relações interartísticas, nomeadamente a partir da Literatura, é um crucial instrumento didático-pedagógico para ampliar as competências interculturais. Não se trata apenas de pensar a partir da “correspondência das artes”, defendida por Étienne Souriau, em 1947; trata-se, sim, de explorar as potencialidades comparativas da estesia e do prazer estético comum a todas as artes que se espelha na célebre frase de John Constable “Painting is **but**

⁵ A orquestra foi idealizada e fundada em 1999 pelo maestro judeu argentino Daniel Barenboim, pelo teórico literário cristão palestino Edward Said e por Bernd Kauffmann, responsável pelo Festival das Artes de Weimar (Alemanha), no ano em que a cidade foi escolhida como Capital Europeia da Cultura

another word for feeling”. Acresce que a ideia de intercâmbio artístico entre vários domínios da arte pressupõe que se respeite o facto de “cada arte ser um meio discreto que preserva as características específicas”, como salienta Nurit Yaari (2015: 7).

Na indisciplina que caracteriza o comparatismo literário e artístico, serão infinitas as vias de acesso ao processo comparatista intermedial: os temas, os géneros, a éfrase (explorada neste conto), as contaminações, as paródias, entre outros aspetos.

Observemos, então, mais de perto, alguns destes elementos com base na análise do conto “George” de Maria Judite de Carvalho.

3. O conto “George” de Maria Judite de Carvalho

Os fundamentos teóricos apresentados no ponto anterior podem funcionar como esteios da abordagem pedagógica a dar a este conto de Maria Judite de Carvalho, em que os pressupostos e a metalinguagem atrás enunciados se revelam de grande aplicabilidade, tanto mais que, num movimento de vaivém com efeito recursivo, a própria personagem provoca e convoca os referidos conceitos de interculturalidade e hibridez. É possível, pois, ensaiar, ainda que em termos breves e esquemáticos, propostas de leitura do conto que privilegiem a correlação do sujeito com o outro e com a imagem do outro, sugerindo atividades que convoquem, mediante procedimentos de articulação intertextual e interartística, a ligação entre o texto e outras modalidades de discurso estético onde se encene o diálogo de vozes (e também silêncios) com que se figura, em “George”, o confronto entre identidades e entre culturas.

A escolha desta abordagem poderia justificar-se por imediata associação à atividade profissional da protagonista do conto na sua fase “George”, artista plástica em trânsito, obrigada, por razões práticas, a revistar as memórias da sua juventude (a fase “Gi”) e que acaba por ser surpreendida pela antecipação da sua fase “Georgina”, o futuro não muito distante a que as escolhas do presente e do passado a vão conduzindo. A esta razão mais ou menos imediata, decorrente da própria construção da personagem, acresce uma motivação de teor prático, que se prende com o facto de a leitura deste conto constar

do programa de Português do 12.º ano, o que o torna alvo de um processo intensivo de didatização (diríamos antes *manualização*) que ganharia em significado e eficácia se lançasse mão dessas oportunidades de diálogo estético. Mais ainda porque esta via se nos afigura válida para o tratamento de qualquer um dos quatro tópicos de conteúdo de “Educação literária” propostos para este texto no currículo.

O primeiro desses tópicos é “a complexidade da natureza humana”, um problema que encontra eco no pensamento de Erving Goffman (1963) e apresenta um alcance filosófico e uma vastidão temática que remetem, antes de tudo, para a cisão da unidade do sujeito, uma percepção que está na base de muita da reflexão do pós-modernismo⁶. Este ponto programático, que pode funcionar como suporte de todas as atividades de exploração deste texto, tendo em conta a sua abrangência, ganharia em ser trabalhado intertextualmente logo a partir do título, uma vez que o antropónimo *George* (e o seu equivalente francês) já foram usados mais do que uma vez para denominar personagens literárias que encarnam o *outro*. Tenha-se em consideração, a título de exemplo, o poema “Lusitânia no Bairro Latino”, de António Nobre, e o conto “O país das pessoas de pernas para o ar”, de Manuel António Pina. Em ambos há lugar para um George(s) que representa, como aqui, o olhar do estrangeiro:

Georges! anda ver meu país de romarias / E procissões! / Olha essas moças, olha estas Marias! / Caramba! dá-lhes beliscões! / Os corpos delas, vê! são ourivesarias, / Gula e luxúria dos Manéis! / Têm nas orelhas grossas arrecadas, / Nas mãos (com luvas) trinta moedas, em anéis, / Ao pescoço serpentes de cordões, / E sobre os seios entre cruces, como espadas, / Além dos seus, mais trinta corações! / Vá, Georges, faz-te Manel! viola ao peito, / Toca a bailar! / Dá-lhes beijos, aperta-as contra o peito, / Que hão de gostar!

(Nobre, 1989: 100)

Aquela pessoa disse ao Fausto que se chamava George e perguntou-lhe como é que ele se chamava.

– Chamo-me Fausto – disse ele.

⁶ Simões (2011: 23).

E a pessoa chamada George disse:

– E como é que andam na tua terra?

– Com a cabeça para cima e com os pés no chão – disse o Fausto. (Ia a dizer “como toda a gente”, mas arrependeu-se).

Aquela pessoa começou a rir-se às gargalhadas. Não queria acreditar que houvesse algum sítio no mundo onde a gente andasse de cabeça para cima e com os pés para baixo. Então o Fausto contou-lhe que, na terra dele, os sinaleiros estão de pé no meio da rua e mandam andar os carros com as mãos e os choferes guiam com as mãos e que as pessoas calçam os sapatos nos pés e as luvas nas mãos e assim por diante.

Já se tinha juntado muita gente à volta do nosso amigo passarinho. E ninguém queria acreditar, porque, para aquelas pessoas, a coisa mais natural deste, quer dizer, daquele mundo era andar de pernas para o ar e nunca tinham visto ninguém andar de outra maneira.

(Pina:1973, s/p)

De algum modo, George já é e se sente estrangeira na sua terra de origem quando volta vinte anos depois de partir e não só se reconhece incapaz de ver as coisas como via, como também estranha as que reencontra no estado em que as deixara, sensações inversas que são sinais complementares da sua profunda modificação como pessoa ou, se recorrermos à formulação de Martine Abdallah-Pretceille (1999), da natureza dinâmica da identidade que o conto ilustra na conceção da sua protagonista. Numa fase ainda prévia ao estudo do texto de Maria Judite de Carvalho, como atividade de motivação e enquadramento, a leitura de excertos de ambas ou de pelo menos uma destas obras permitirá, tomando o nome como símbolo, dar corpo ao conceito de alteridade que o posterior contacto com o conto convidará a discutir.

O programa propõe, em segundo lugar, que o estudo do conto evidencie o ciclo de três idades que a construção da personagem reproduz. Trata-se de uma interpretação mítica e escatológica da existência humana que, neste texto, se funda na movência física, geográfica e temporal da personagem para a situar em três diferentes estádios que a narrativa sobrepõe e para sugerir a movência interior através do desdobramento e da multiplicidade que se escondem por detrás da figura de George. O reconhecimento desta densidade do humano,

que nos projeta no tempo e no espaço e responsabiliza cada indivíduo único pela emissão de uma pluralidade de sombras e de vozes (a inescapável alteridade que a nossa aparente unidade identitária oculta⁷, como os alunos deste ano curricular têm oportunidade de estudar a propósito da leitura de Fernando Pessoa), poderá partir da recuperação da leitura (literária⁸ ou fílmica) de um objeto como *A Christmas Carol* de Charles Dickens⁹ ou da apreciação crítica de uma pintura como *As três idades da mulher* de Gustav Klimt¹⁰, um objeto capaz de suscitar interessantes atividades de escrita e de expressão oral, nomeadamente o debate ou o diálogo argumentativo:



Figura 1 – Gustav Klimt, *As três idades da mulher* (1905)

⁷ Sobre a conceção dinâmica da identidade, cf. Hall (2003).

⁸ A leitura da tradução portuguesa está contemplada no Plano Nacional de Leitura (lista relativa ao 7.º ano de escolaridade).

⁹ Esta obra de Dickens conheceu (e continua a merecer) uma impressionante fortuna crítica e artística, tendo desencadeado processos muito diversificados de releitura, reescrita e adaptação, com destaque para o teatro e o cinema. Estão disponíveis no mercado as adaptações mais recentes ao cinema, nomeadamente as de Clive Donner (de 1984) e de David Jones (de 1999).

¹⁰ O quadro *As três etapas da mulher* (1895) de Edvard Munch segue uma linha temática e ostenta traços expressionistas que o tornam de mais difícil relacionamento simbólico com o texto de Maria Judite de Carvalho, com o qual a peça de Klimt (de 1905) dialoga de forma mais imediata.

À abordagem deste tópico sucede-se quase naturalmente o ponto “metamorfose da figura feminina”. A análise da representação sincrética da mudança do corpo feminino no quadro de Klimt convida a uma leitura do conto que distinga, na recomposição humana da protagonista, a existência de modificações de fundo responsáveis, afinal, pela evidência de uma alteridade tão marcada – resultado do processo de descentramento de que fala Stuart Hall (1992) – que é suscetível de gerar no leitor mais incauto, pelo menos de início, algumas dúvidas acerca do estatuto identitário das três figuras que se vão sucedendo na história. Neste ponto, seria interessante e plenamente justificado colher do próprio texto uma sugestão pictórica que nele é associada à primeira metamorfose da protagonista (Gi – George): a influência de Modigliani¹¹. A associação de George a Modigliani justifica-se, desde logo, por uma convergência no percurso de afirmação pessoal por via da arte. O desejo de liberdade e (auto)descoberta que levou Gi a partir de casa dos pais com uma “velha mala de cartão riscado” (p.11) à procura do mundo da arte, da cultura e do cosmopolitismo e lhe deixou, como se diz a certa altura, a vontade de “estar sempre pronta para partir” (p. 11) é o mesmo que animava, no final do século XIX e inícios do século XX, jovens artistas do Sul da Europa a rumar para Paris e aí encontrar o espaço de expressão e reconhecimento *inter pares* que os seus países de origem lhes negavam. A história de George replica a do italiano Modigliani, dos espanhóis Picasso e Miró, do romeno Brancusi, do português Amadeo de Souza Cardoso e, embora por diferentes razões, da própria Maria Judite de Carvalho, que a partir de 1949 acompanhou no exílio Urbano Tavares Rodrigues, seu marido. O estabelecimento de um paralelo entre estes percursos migratórios, documentados e recriados em filmes ou séries televisivas disponíveis em suportes diversificados, incluindo o digital, e o da protagonista do conto é uma interessante via de contacto com um período histórico em que as opções estéticas (do modernismo e das vanguardas) contribuíram para a afirmação da interculturalidade (cf. *supra*, p. 1) e do contacto entre diferentes sensibilidades e entendimentos do mundo, de que

¹¹ “Tão jovem, Gi. A repariguinha frágil, um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar, primeiro à maneira de Modigliani, depois à sua própria maneira, à de George, pintora já com nome nos *marchands* das grandes cidades da Europa” (p. 14).

a vivência de George representa um estágio mais consolidado, aproximável, eventualmente, à experiência da autora, que dela terá colhido a obsessão com os temas da solidão e do confronto com o outro que afloram com frequência na sua escrita.

Embora as possibilidades de articulação a este nível sejam muitas¹², o caso de Modigliani impõe-se pelo facto de ser uma referência explícita da personagem e também por haver na sua obra elementos que permitem ilustrar o tema da representação do outro: o trabalho pictórico e escultórico de Modigliani realiza uma inquirição sobre a representação do feminino em que há lugar para a inclusão de elementos figurativos exteriores ao europeu, provenientes, por exemplo, da arte primitiva africana¹³:



Figura 2 – Máscara de madeira da etnia Fang (Gabão)



Figura 3 – Amedeo Modigliani, *Retrato de Jeanne Hébuterne* (1918)

¹² Teria particular interesse, por envolver um artista português, o estabelecimento de um diálogo entre a figura de George e a de Amadeo de Souza Cardoso. O documentário realizado por Christophe Fonseca para a RTP sobre a vida e a obra do pintor de Manhufe possibilitaria, a partir da análise do seu caso exemplar, uma proveitosa discussão com os alunos sobre o percurso pessoal e artístico que o conto propõe para a protagonista. O filme intitula-se *Amadeo de Souza Cardoso: o último segredo da arte moderna* e é de 2016.

¹³ Veja-se, a propósito desta inspiração comum a vários artistas modernistas, Portela (2006: 17).

Por outro lado, a preferência de Modigliani pelo retrato de figuras com o olhar vazio pode ser o ponto de partida para extrapolações acerca da protagonista do conto, a quem é atribuída uma identidade instável e flutuante, um percurso de vida acidentado no campo dos relacionamentos e uma dificuldade de focagem¹⁴ e de adesão à realidade que a observação de alguns quadros permite iluminar de forma muito direta. Uma forma de propor aos alunos essa associação de forma imediata é a exibição do filme (ou partes do filme) *Modigliani*, de Mick Davis (2004). Embora com limitações estéticas e algumas incongruências históricas, o filme permite, no essencial, o estabelecimento de uma comparação entre o seu protagonista e a protagonista do conto, tanto nos aspetos que os aproximam, como naqueles que os distanciam, nomeadamente no que respeita à consideração da pintura como forma de enriquecimento, um assunto que o conto debate no final e que o filme explora através de uma curiosa conversa entre Modigliani e Renoir. Também em termos de técnica narrativa é possível estabelecer diálogos entre o conto e o filme, visto que em ambos se recorre à sobreposição, no mesmo segmento narrativo, de figurações ou idades diversas da mesma personagem, o que facilita, na didática do conto, a percepção do complexo arranjo discursivo que acompanha a também imbricada construção da figura:



Figura 4 – Fotograma de *Modigliani*, de Mick Davis (2004):

Andy García e Federico Ambrosino como Modigliani adulto e criança, respetivamente.

¹⁴ São muito frequentes no conto observações a propósito do olhar e da observação do outro, o que se repercute nas escolhas vocabulares efetuadas: “vago”, “sem contornos”, “pincelada”, “fotografia”, “feições”, “rosto” (p. 8), “nitidez”, “imagens”, “óculos” (p. 14), por exemplo.

O olhar vazio e monocromático das figuras retratadas por Modigliani, eventual reflexo do seu fechamento e de uma peculiar maneira de afirmação do eu perante o mundo (cf. Figura 3), conduz-nos ao último tópico de análise literária do conto sugerido pelo programa: “realidade, memória e imaginação”. Se for abordado na fase de conclusão da leitura do texto, este tópico permite culminar as considerações já tecidas, proporcionando um momento de discussão sobre o significado global do conto, uma vez que os três vocábulos nele enumerados podem ser entendidos como remissões para as três figurações temporalmente situadas da protagonista, para a complexa percepção da existência humana que resulta da sua combinação e para a dimensão de metamorfose (física, social e psicológica) que a narrativa lhe associa. O confronto de George com o outro eu que redescobre no regresso à vila leva-a a recordar a estampa do *Angelus* que decorava a sala de jantar da casa onde cresceu. A famosa pintura de Millet, única referência artística dos pais da protagonista, representa o quadro mental de uma certa ruralidade ancestral, o atavismo (associado ao trabalho da terra, ao círculo familiar e ao cumprimento inquestionado dos ritos e dos ciclos míticos) de que George se quis demarcar. A exposição dos alunos a uma reprodução desta obra é fundamental para que melhor se compreenda a partida da protagonista, que é, afinal, um gesto de luta por um outro eu, aberto, cosmopolita e realizado (“disponível” (p. 11), diz George) que corporize o oposto ao que o *Angelus* simboliza. E esta compreensão fornece uma importante chave para o entendimento geral do conto. Se o tempo pedagógico, sempre escasso, o permitir e se houver da parte dos alunos um interesse particular pelo quadro de Millet, este ponto poderá ainda ser alvo de aprofundamento através de uma incursão pela leitura transgressora que Salvador Dalí fez desta pintura¹⁵. Interpretando o quadro como um ritual fúnebre, Dalí viu na posição abnegada e meditativa da figura feminina uma pulsão agressiva de ataque iminente ao elemento masculino que representa a autoridade e a ordem estabelecida,

¹⁵ “(...) o *Angelus* de Millet torna-se de súbito para mim a obra pictórica mais perturbadora, mais enigmática, mais densa, mais rica em pensamentos inconscientes que já existiu” (Dalí 1998: 45).

uma leitura capaz de estimular uma oportuna discussão sobre o trajeto da própria protagonista do conto:



Figura 5 – Jean-François Millet, *Angelus* (1859)



Figura 6 – Salvador Dalí, *Reminiscência arqueológica do Angelus de Millet* (c. 1918)

A convocação de Dalí neste ponto faria ainda sentido por permitir, através da pintura, ilustrar um traço de George que é apresentado pelo narrador como um seu *fetiche*: as gavetas.

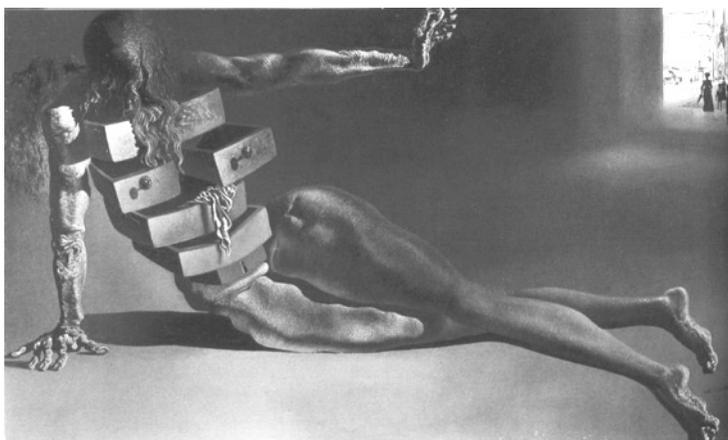


Figura 7 – Salvador Dalí, *O móvel antropomórfico* (1936)

Associadas no conto às fotografias, que mais não são do que instantâneos do passado que se fixam no olhar e na memória, as gavetas assumem na obra de Dalí a capacidade de remeter oniricamente para a sucessão das vivências que totalizam a nossa condição de humanidade¹⁶, representando visualmente as camadas sucessivas de experiência do tempo (memória, realidade e imaginação, mais uma vez) de que se faz a pessoa no seu confronto consigo e com os outros, que é, no fundo, aquilo que todos partilhamos com George.

Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- ANDRÉ, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- APPIAH, K. A. (2008). *Cosmopolitismo. Ética num Mundo de Estranhos*. Mem Martins: Europa-América.
- BAUMAN, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: National Audiovisual Institute.

¹⁶ A obra *O móvel antropomórfico*, de 1936 (Figura 6), em que Dalí recupera as *Bizzarie* do artista barroco italiano Giovanni Battista Braccelli, é uma das que melhor se prestam a este tipo de abordagem.

- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matter.
- CARVALHO, M. J. (2015). *George e Seta despedida*. Porto: Porto Editora [todas as citações do conto têm por referência esta edição].
- CRAEN, P. V., Mondt, K., Allain, L. & Gao Y. (2007). *Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory*, 16(3) *CLIL Special Issue 2*, 70-78.
- DALÍ, S. (1998). *O mito trágico do Angelus de Millet*. Lisboa: & etc.
- EMERSON, M. (Ed.) (2011). *Interculturalism Europe and its Muslims in Search of Sound Societal Models*. Brussels: Centre for European Policy Studies.
- GOFFMAN, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin
- HALL, S. (1992). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. (Ed.) (2003). *Representation*. London: Sage Publications/Open University.
- JORGE, L. (2009). *Contrato Sentimental*. Lisboa: Sextante Editora.
- LAPLANTINE, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris: Le Pommier.
- MORIN, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez Editora.
- NOBRE, A. (1989). *Só*. Lisboa: Ulisseia.
- PINA, M. A. (1973). *O país das pessoas de pernas para o ar*. Porto: A Regra do Jogo.
- PORTELA, M. (2006). Vórtice primitivo: abstracionismo, primitivismo, modernismo. In P. Serra (Coord.), *Modernismo e primitivismo* (pp. 7-46). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- ROMANELLO M. L. & Holtgreffe, K. (2009). Teaching for Cultural Competence in Non-Diverse Environments. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 7(4), 1-8.
- SIMÕES, M. J. (2011). Cruzamentos teóricos da imagologia literária. In M. J. Simões (Coord.), *Imagotipos literários: processos de (des)configuração na imagologia literária* (pp. 9-53). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- SOURIAU, É. (1947). *La correspondance des arts: éléments d'esthétique comparée*. Paris: Flammarion.
- YAARI, N. (Ed.) (2015). Introduction to *Inter-Art Journey: Exploring the Common Grounds of Arts. Studies in Honor of Eli Rozik*. Brighton, Chicago, Toronto: Sussex Academic Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

ANA CRISTINA MACÁRIO LOPES

orcid.org/0000-0003-4165-6551

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

CONCEIÇÃO CARAPINHA

orcid.org/0000-0001-7860-6561

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

TRABALHAR SOBRE O TEXTO NA AULA DE PORTUGUÊS

WORKING ON TEXTS IN THE PORTUGUESE CLASS

RESUMO: Os programas de Português do ensino secundário salientam a centralidade do texto, e mais especificamente do texto complexo, na análise a desenvolver em sala de aula, configurando-o como objeto de trabalho preferencial. Este artigo visa precisamente promover as competências dos alunos no plano da interpretação e da produção de textos de complexidade crescente, a partir de atividades centradas sobre as duas propriedades centrais do texto, a coesão e a coerência. As atividades aqui avançadas envolvem três áreas críticas em que urge intervir de forma metódica: coesão referencial, coesão interfrásica e consciencialização dos mecanismos geradores de coerência.

Palavras-chave: texto, coesão referencial, coesão interfrásica, coerência textual, ensino de Português L1

ABSTRACT: The syllabus of Portuguese, at the secondary school level, stresses the centrality of the text(s) in the classroom. This paper aims to promote the students' skills related with the production and interpretation of texts, focusing the two main textual properties, cohesion and coherence. The activities suggested by the authors involve three critical areas: referential cohesion, cohesion between text spans involving connectives and coherence building.

Keywords: text, referential cohesion, intersentential cohesion, text coherence, teaching of Portuguese as L1

1. Considerações preliminares

Assumimos como ponto de partida que uma aula de Português é uma aula de **práticas de língua**, nos planos da oralidade formal, da escrita e da leitura. E assumimos também que uma aula de Português é uma aula de **reflexão sobre a língua**, sobre a sua estrutura e os seus usos, o que implica que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve promover o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e do seu funcionamento discursivo/textual (Duarte, 2000; Lopes, 2006).

Quando falamos de conhecimento explícito da língua, falamos do “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (Duarte, 2008: 17).

Estes objetivos exigem o desenvolvimento da consciência metalinguística e a sua consequente mobilização “para melhores desempenhos no uso da língua” (Buescu *et al.*, 2014: 11). Consideramos, pois, que a **competência metalinguística** deve ser trabalhada em sala de aula. E englobamos no conceito de competência metalinguística, na esteira de Gombert (1990), (i) o conhecimento refletido, explícito e sistematizado sobre as estruturas fonológicas, morfossintáticas e semânticas da língua, aquilo a que normalmente se chama a *gramática* da língua, bem como (ii) o conhecimento refletido sobre propriedades estruturais e funcionais de *textos/discursos*.

No que a esta segunda vertente diz respeito, trata-se de conhecimento declarativo, ou seja, informação suscetível de ser armazenada nos sistemas de memória, aprendida com recurso à atenção e ao esforço e acessível à consciência (Martins, 2008: 60-64), sobre mecanismos de construção da coesão/coerência de um texto, que certamente interagem com questões de género discursivo e de sequências textuais.

Sobre este pano de fundo, partiremos, neste artigo, de uma definição de texto para seguidamente nos debruçarmos sobre as duas propriedades centrais da textualidade, a coesão e a coerência. Apresentaremos evidência empírica de que há problemas não despididos ao nível da construção da coesão e da coerência do texto, quer ao nível do ensino secundário quer ao nível do ensino superior. Identificados os problemas, proporemos algumas sugestões

de atividades a desenvolver em sala de aula, tendo em vista a superação das falhas detetadas.

2. O que é um texto?

Em termos simples, podemos dizer que um texto é um fragmento verbal (oral ou escrito) produzido intencionalmente por um sujeito, num determinado contexto situacional, dirigido a um determinado interlocutor (individual ou coletivo), que permite cumprir um objetivo comunicativo (contar uma história, defender um ponto de vista, explicar algo...) e que é tipicamente constituído por uma sequência de enunciados.¹

É hoje consensual que a coesão e a coerência são duas dimensões² fulcrais da entidade texto (van Dijk, 1977; Halliday & Hasan, 1976; Beaugrande & Dressler, 1981; e.o.).³ A **coesão** é uma propriedade formal do texto, assegurada por um conjunto de mecanismos lexicais e gramaticais de sequencialização semântica. Trata-se de mecanismos presentes na superfície textual, que garantem continuidade e progressão: “Um texto é coeso quando existe continuidade na apresentação e articulação da informação veiculada pelas expressões linguísticas que o compõem” (Raposo *et al.*, 2013: 1701).

Os mecanismos coesivos operam essencialmente em três domínios: no domínio referencial, garantindo a identificação das entidades pelo recetor, à medida que elas vão sendo referidas e retomadas no texto; no domínio intra e interfrásico, (coesão estrutural), marcando relações semântico-pragmáticas relevantes entre as diferentes situações descritas/representadas no texto, quer no âmbito da frase composta ou complexa, quer entre frases independentes; e no domínio temporal, compatibilizando os valores dos tempos verbais e dos

¹ Para um aprofundamento da questão, cf. Lopes & Carapinha (2013).

² Estas duas dimensões, a par de outras como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade, integram um conjunto de propriedades que definem a entidade texto.

³ Alguns textos, sobretudo na esfera do literário, derrogam intencionalmente o princípio da coerência, visando atingir objetivos estéticos, lúdicos ou até a criação do absurdo, do *nonsense*.

adjuntos temporais ao longo do texto. Neste artigo, não nos ocuparemos desta última dimensão.

A **coerência**, por seu turno, deve ser perspectivada como o resultado do processo interpretativo: ela é construída pelo recetor do texto, com base no material linguístico expresso e em inferências baseadas no seu conhecimento do mundo (que inclui conhecimento acerca do outro ou daquele(s)/a(s) de quem de fala). Como assinala Mendes (2013: 1694), “a coerência assegura que as relações entre as entidades e as situações estão acessíveis aos falantes, são lógicas para eles e são adequadas ao seu conhecimento do mundo.” E são princípios de natureza cognitiva, que relevam da forma como categorizamos e organizamos conceptualmente a nossa experiência do real, que otimizam a coerência textual. Salientem-se os princípios da não-contradição, da não tautologia e da relevância (Charolles, 1978; Fonseca, 1993).

3. Evidência empírica

A análise de produções escritas de alunos do ensino secundário e superior⁴ revela-nos que há dificuldades reais no manuseamento dos mecanismos textuais coesivos e também na observação dos princípios cognitivos que travejam a coerência.

Vejam os alguns exemplos, começando por desvios ao nível da coesão que interferem de forma decisiva na inteligibilidade do texto:

- (1) (...)Em suma, tanto a comunicação verbal como a não verbal têm elevada importância nas comunicações humanas, *estas* são capazes de gerar diferentes reações, (...), dependendo da comunicação e dos interlocutores envolvidos. (Ensino Superior, doravante ES)

⁴ Os casos aqui analisados, identificados através das expressões ES e E.Sec., são exemplos autênticos, recolhidos, em sala de aula, nesses graus de ensino. Todos os restantes exemplos trabalhados bem como os exercícios propostos (sem menção de autor) são de nossa autoria.

- (2) Podemos entender a argumentação como o processo de demonstrar ideias, teses. Com a argumentação podemos defender as nossas ideias ou expô-las a uma plateia com o fim de **as** convencer. (ES)
- (3) Mediante estes factos, é possível referir que, apesar de por parte de políticos (...) ter sido propositadamente alterada a função dos meios de comunicação social (...) em função dos seus proveitos políticos, **estes**, ainda hoje, continuam a ser utilizados como tal, referindo-me nomeadamente às televisões estatais. Estas, por vezes, omitem informação que podem denegrir a imagem e popularidade de um governo, a mando **destes**, não estivessem **aquelas** dependentes **des-ses**. (ES)
- (4) É comum recorrer a código já escrito e funcional durante o desenvolvimento de projetos para ultrapassar problemas que nos estão a bloquear, dado que também há um lado de criatividade para resolver estes obstáculos lógicos que nos são apresentados a programar e **esta** nem sempre está no seu melhor. (ES)
- (5) As tecnologias de informação (TI) têm revolucionado as grandes organizações sendo **estas** cada vez mais procuradas de forma a colmatar falhas na performance das empresas. (ES)

Estes cinco primeiros exemplos envolvem usos não apropriados de pronomes anafóricos, evidenciando uma dificuldade óbvia de construção de cadeias de referência bem formadas.

Os exemplos seguintes revelam um uso desviante de conectores, que advém, a nosso ver, do desconhecimento do significado procedimental dos mesmos.

- (6) A polissemia não é uma relação semântica lexical. **Todavia**, a palavra polissémica tem vários significados. (ES)
- (7) Outro exemplo de transferência negativa é o uso de hipocorísticos por estudantes espanhóis. **Com efeito**, os desvios produzidos pelos aprendentes de uma L2 são representativos das diferentes etapas por que passam ao longo da aquisição/aprendizagem da L2. (ES)

- (8) Não estando na presença do seu interlocutor, os utilizadores [dos chats] recorrem a várias estratégias para manifestar a sua expressividade. **Por conseguinte**, é nosso objetivo fornecer algumas indicações que poderão ser muito úteis no ensino do Português LNM. (ES)
- (9) No entanto a ética não é um conceito binário, **ou seja**, apesar de até nos ser fornecido um código de conduta justo, imparcial (...) uma pessoa pode ou não ter agido com ética mesmo que cumpra algumas alíneas do mesmo. (ES)

Atente-se agora em evidência empírica que releva do plano da coerência textual:

- (10) A importância da fraternidade na sociedade contemporânea é extremamente importante. (Ensino Secundário, doravante E.Sec.)
- (11) A palavra, nos dias de hoje e desde sempre, tem um papel importante no mundo atual. (E.Sec.)
- (12) Fernando Pessoa nasceu sempre em Lisboa. (E.Sec.)
- (13) Em relação à leitura da poesia portuguesa do período clássico e neoclássico, posso dizer que me agrada, além de complexa agrada-me. Esse tipo de poesia é bastante atual, mas bastante complexa pois não é fácil de se compreender, tem muitas regras, muitas emoções, o que a torna bastante confusa. Percebi que apenas explora sentimentos como a paixão e a saudade. Por outro lado é confusa, pois é complicada de se perceber. Mas é um tipo de leitura possível de agradar a qualquer indivíduo, o que é bastante bom, e agrada-me bastante. (E.Sec.)

Os dois primeiros fragmentos ilustram paradigmaticamente a derrogação do princípio de não-redundância, havendo ainda, em (11), uma infração do princípio da não-contradição. Em (12), questões semânticas interagem com conhecimento do mundo na construção de um texto que, pela incoerência, suscita de imediato o riso (note-se, no entanto, que não se trata de uma construção intencional de humor). O fragmento (13) prima pela violação conjunta dos três princípios cognitivos evocados.

4. Que fazer?

Identificados alguns dos problemas reais com que se confrontam diariamente os professores de português, importa agora contribuir, de alguma forma, para a proposta de estratégias de remediação que permitam minorá-los e, desejavelmente, eliminá-los.

Começando pela dimensão da coesão textual, parece-nos imprescindível trabalhar as cadeias de referência (pronominais, nominais e adverbiais) na sala de aula, focalizando a atenção dos alunos nas seguintes questões:

- Distinção entre expressões referenciais autónomas e expressões anafóricas, referencialmente dependentes. Com efeito, é pertinente estabelecer diferenças entre uma expressão referencial que pode ocorrer, num texto, por si mesma, sem estar dependente de qualquer outra expressão para poder ser corretamente interpretada e uma expressão referencial que nos obriga a procurar informação no discurso prévio (anáfora) ou subsequente (catáfora) para conseguirmos identificar a entidade por ela designada. Vejamos um exemplo ilustrativo de duas expressões anafóricas (uma de natureza pronominal e outra, adverbial) – portanto de expressões referencialmente dependentes – que retomam o valor semântico-referencial de expressões referenciais autónomas anteriores:

(14) [O Renato e o Miguel]₁ costumam ir de férias para [Marrocos]₂. [Eles]₁ adoram o calor e [lá]₂ encontram sempre bom tempo.

- Identificação de antecedentes de pronomes anafóricos para realçar a concordância morfossintática entre os elos de uma cadeia referencial; na realidade, a linearidade da escrita e a própria complexidade sintática podem potenciar o afastamento entre os termos anafóricos e os seus antecedentes, levando o aluno a produzir inconsistências no que toca à necessária concordância morfossintática entre eles, como é visível no exemplo (4).
- Relevo da proximidade ou distância discursiva na retoma de informação realizada pelos demonstrativos. O uso de expressões anafóricas

de natureza demonstrativa é especialmente complexo, tendo em conta que os demonstrativos têm diferentes potencialidades enquanto anafóricos. Podem, por um lado, retomar o valor referencial de expressões anteriormente apresentadas na superfície textual e, nesse caso, urge atender a fatores de natureza cognitiva, como a capacidade memorial e a atenção, pois é necessário assegurar que o antecedente está suficientemente próximo de modo a permitir a identificação, e garantir que não há, de permeio, novas expressões referenciais que possam originar ambiguidade referencial, algo que acontece no exemplo (5). Neste exemplo, o pronome demonstrativo **estas** deveria retomar o valor semântico-referencial da expressão referencialmente autónoma **as tecnologias de informação** – pois só esta tornaria o texto coerente –, mas esta expressão está já muito distante e uma outra expressão referencial – **as grandes organizações** – surge entretanto no discurso. Estando esta última mais próxima da expressão anafórica, será tendencialmente tomada como antecedente dessa expressão, gerando assim um problema de incoerência.

Os demonstrativos podem ainda, por outro lado, funcionar como elementos referencialmente disruptivos, isto é, como sinalizadores de um novo foco de atenção, quebrando a continuidade tópica.⁵ Isto acontece sobretudo nos contextos em que há duas entidades em cena e em que, a partir de um certo momento, a entidade mais saliente e que constitui o tópico discursivo deixa de o ser e emerge a outra entidade. Atente-se no exemplo seguinte:

- (15) [O Rui]₁ tem ajudado imenso a família. [-]₁ Visita a mãe diariamente, [-]₁ acompanha o sogro ao hospital, quando é preciso, e [-]₁ costuma emprestar dinheiro ao irmão. [**Este**]₂ conseguiu agora um novo emprego e [-]₂ tenciona pagar-[-he]₁ tudo.

Os demonstrativos invariáveis têm ainda outro uso referencial: podem funcionar como expressões anafóricas que resumem (e retomam) uma porção

⁵ Sobre este tema, leia-se Pereira (2005).

maior ou menor do texto precedente ou, mais precisamente, uma proposição anterior. Veja-se o exemplo subsequente que ilustra um desses demonstrativos resumativos:

- (16) Na televisão, a agressão e a violência tornaram-se banais. A longo prazo, **isso** pode ter efeitos na ideia que as crianças constroem do mundo.

Os demonstrativos constituem, pois, um recurso coesivo importante e multifacetado que merece ser explorado em aula.⁶

Apresentam-se de seguida algumas sugestões de atividades, no plano da coesão referencial.

a. Leia atentamente o texto que se segue:

Barack Obama já ganhou. Não se apresentou como o candidato dos negros ou da luta anti-racista. Não privilegiou nem escondeu o facto de ser negro, deixando-se simplesmente ser e ser percebido como o que realmente é: mestiço, um produto da mestiçagem étnica e cultural que gerou boa parte do povo americano. Não deixou que a sua cor de pele se tornasse um factor político. Obama elevou-se acima dos conflitos raciais que tanto dividiram os americanos, encarnando a sua superação e mesmo, subliminarmente, a união da nação (...).”

José Gil, *Visão (adap.)*

- Quais são os antecedentes dos dois determinantes possessivos sublinhados no texto?
- Identifique a cadeia de referência que percorre o texto e lhe confere clara unidade temática.

⁶ Segundo Conte (2003: 183), os demonstrativos têm dois usos preferenciais: dão uma instrução ao leitor, no sentido de este procurar, no contexto, qual a expressão correferencial que permite a identificação do referente e podem também apresentar uma nova entidade ao leitor, pondo-a em foco.

b. Dê continuidade aos enunciados que se seguem, retomando as expressões sublinhadas através de uma expressão anafórica:

- (i) Numa rixa, uma bala perdida alojou-se no seu cérebro.
- (ii) Depois de vários anos de casamento, o João e a Joana estão à beira da rutura.
- (iii) O Pedro e o irmão nunca acreditaram na história que a polícia lhes contou.
- (iv) O Rui estava em Paris quando se deram os atentados.

c. Leia o seguinte texto:

O tenista russo iniciou ontem a sua participação no torneio de ténis do Estoril e, apesar de estar lesionado no braço esquerdo, conseguiu derrotar o tenista inglês.

(ex. inspirado em Pereira, 2005: 275)

Dê três sequências distintas ao texto anterior, recorrendo ao uso anafórico de:

- (i) dois pronomes demonstrativos que remetam para antecedentes mais próximos e mais distantes;
- (ii) um pronome demonstrativo que quebre a continuidade do tópico que vinha sendo tratado;
- (iii) um pronome demonstrativo que retome todo o texto anterior.

Por outro lado, também o plano da coesão interfrásica merece ser trabalhado na aula de português. Para além das conjunções e locuções conjuncionais que interligam orações no âmbito da frase complexa, importa evidenciar o papel crucial dos conectores discursivos/textuais na sequencialização semântico-pragmática do texto. Estes conectores (também chamados marcadores discursivos) articulam tipicamente enunciados contíguos (17), mas podem também ligar uma sequência de enunciados a um outro (18):

- (17) O Rui fuma muito. *No entanto*, não tem problemas de saúde.
- (18) Aprendeu a língua do país de acolhimento e conseguiu um emprego.
Fez amigos. *Enfim*, integrou-se.

Os conectores discursivos são unidades morfológicamente invariáveis, tipicamente com alguma mobilidade no seio do enunciado que os hospeda e com uma entoação parentética; por outro lado, têm como função dar instruções sobre como articular semântica ou pragmaticamente diferentes enunciados no interior do texto (Lopes e Carrilho, a publicar; Mendes, 2013; Lopes, 2016).

Assim, os conectores funcionam como pistas interpretativas que otimizam o processo de construção de coerência, isto é, a procura do nexos lógico que percorre o texto. Embora a sua presença não seja obrigatória, pois os falantes conseguem suprir informação em falta através de processos inferenciais [cf. o exemplo (19)], é certo que a presença dos conectores agiliza a interpretação, reduzindo os custos de processamento de informação, e clarificando leituras potencialmente ambíguas [cf. exemplo (20) vs. (20') e (20'')].

- (19) As ruas estão molhadas. Deve estar a chover.
- (20) Vê mal. Usa óculos.
- (20') Vê mal, por isso usa óculos.
- (20'') Vê mal; no entanto, usa óculos.

Para além das conjunções e locuções conjuncionais acima mencionadas, podemos avançar alguns tipos de marcadores que operam no plano textual, explicitando nexos de sentido relativamente transversais/universais⁷:

⁷ Há, evidentemente, diferentes propostas de classificação de marcadores. Por entre as tipologias possíveis, vejam-se, por exemplo, Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999) e Coutinho (2005).

Quadro 1

	NEXOS SEMÂNTICOS		EXEMPLOS
Conectores textuais	Reformuladores	de paráfrase	quer dizer / isto é / ou seja/ por outras palavras / dito de outro modo
		de retificação	ou antes / ou melhor / aliás / melhor dizendo / digamos
		de síntese	enfim / em suma / numa palavra / resumindo
	Especificativos		ou seja / por exemplo / a saber / em particular
	Reforçativos		além disso / além do mais / ainda por cima / sobretudo / de facto
	Estruturadores		em primeiro lugar / depois / a seguir / por fim / por um lado /por outro lado
	Consequenciais		daí que / consequentemente / de modo que / assim
	Contrastivos		em contrapartida / ao invés / pelo contrário / já / agora

Apresentam-se agora algumas sugestões de atividades a desenvolver em sala de aula em torno dos conectores.

d. Identifique os possíveis nexos semânticos que podem inferir-se a partir da seguinte sequência de enunciados:

- a) Eu despedi aquele empregado. Ele reagiu mal.
- b) As decisões políticas não aparecem. Os mercados reagem mal.
- c) O Pedro é alentejano. É muito reservado.

e. Insira um conector entre cada uma das frases do primeiro parágrafo seguinte, de modo a explicitar os nexos semânticos que garantem a coerência do texto:

Passam-se dias à espera duma carta. Confiava-se que alguém nos vai escrever. Espera-se. A carta não chega. Telefona-se e pergunta-se:
– Ouve lá, por que é que não me escreves?

Miguel Esteves Cardoso, *Explicações de Português*

- f. Repita o exercício anterior, preenchendo os espaços com o conector adequado.

A imagem de adolescentes a passear em descapotáveis vai ser banida dos filmes norte-americanos. _____ Em todo o país estão a ser aprovadas leis que restringem os direitos dos mais novos relativamente à condução. _____ Em Massachusetts, foi decidido que os menores não podem transportar passageiros da sua idade, nem conduzir à noite. _____ Podem fazê-lo na companhia de um adulto. _____ Pretende-se baixar o número de mortes na estrada, causadas por condutores jovens. _____ As estatísticas não baixam. _____ O que está a falhar?

- g. Organize sequencialmente estas três frases de duas formas diferentes. Recorra a diferentes conectores de modo a construir dois textos distintos.

- (i) Um relatório da Agência Europeia do Ambiente, divulgado ontem, fez um diagnóstico cinzento e nada risonho do clima.
- (ii) O Homem tem de tomar consciência da gravidade das condições climatéricas.
- (iii) A Europa está a sofrer as piores alterações climáticas dos últimos 5000 anos.

Quanto à questão da coerência, parece-nos que importa, em sala de aula, desenvolver atividades em torno dos três princípios mencionados (não contradição, não tautologia e relevância), bem como atividades em torno da derrogação destes princípios, com fins lúdicos, humorísticos ou de construção do absurdo ou do *nonsense*. Assim, aqui ficam algumas sugestões:

- h. Descubra a incoerência, em (i) e (ii):

- (i) Situado na avenida principal do Fundão, o restaurante teve origem numa novíssima taberna ali criada em 1946. A sua cozinha recupera receitas inovadoras da região da Beira Baixa. A qualidade da con-

feção, aliada à utilização dos tecidos da melhor qualidade, torna as refeições muito descontraídas, num ambiente clássico e requintado.

(ii) Naquele dia, chuviscava torrencialmente. As pessoas estugavam o passo, num ritmo cada vez mais lento. O tórrido calor polar entorpecia os corpos e as mentes.

i. Em pares, reordenem as frases de modo a formar um texto e reflitam em conjunto sobre o porquê da ordenação final:

- i) Ensinou-mo com uma simples frase.
- ii) A única vez que viajámos juntos, fomos a Roma.
- iii) Uma das pessoas que me ensinou a viajar foi a minha mãe.
- iv) Ela bebia um dos seus inúmeros chás diários e há mais de uma hora que ali estávamos, sentados a contemplar a beleza perfeita da praça (...).
- v) Estávamos sentados uma tarde na Piazza Navona, o seu local preferido de Roma.
- vi) Até hoje, fiquei sempre cativo desta frase (...).
- vii) Sentindo a minha impaciência, a minha mãe disse-me: “Miguel, viajar é olhar.”

j. O seguinte texto faz uma exploração lúdica da incoerência. Explore, com os alunos, essa incoerência, tendo em conta os seguintes aspetos:

- (i) os dois primeiros versos da primeira quadra configuram um mundo alternativo (diferente do real) que alerta o leitor para potenciais incongruências. Recorta-se assim uma intenção comunicativa global que, de alguma forma, dá um sentido ao texto, criando um certo horizonte de expectativas;
- (ii) é precisamente a verosimilhança semântico-referencial (Fonseca, 1993: 185) que está em causa; o mundo recriado neste texto derroga alguns dos *scripts* (conhecimento do mundo) que interindividualmente partilhámos (as omeletes são feitas de ovos; o sol seca; os bolos não têm dentes, etc.). É justamente esse conjunto

de conhecimentos relativos a um mundo dito ‘normal’ que guia a nossa interpretação e que nos permite avaliar a incoerência deste texto;

- (iii) em cada uma das quadras intermédias, cada par de versos institui/fixa um (mini)universo de discurso em que as situações apresentadas entram em clara rutura com o nosso conhecimento do mundo porque o contradizem (princípio da não contradição).

Tudo ao contrário

O menino do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na cama
e dormia no armário.

Molhava-se ao sol,
secava na chuva;
e em cada pé
usava uma luva.

Das cascas dos ovos
fazia uma omeleta;
para tomar banho
usava a retrete.

Escrevia no lápis
com um papel;
achava salgado
o sabor do mel.

Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente
punha-se a chorar.

No dia dos anos
teve dois presentes:
um pente com velas
e um bolo com dentes.

Luísa Ducla Soares, *Poemas da mentira e da verdade*

5. Conclusões

Os programas de Português do ensino secundário vigentes salientam a centralidade do texto, e mais especificamente do texto complexo, na análise a desenvolver em sala de aula, configurando-o como objeto de trabalho pre-

ferencial. É precisamente no sentido de treinar a interpretação e a produção de textos de complexidade crescente que julgamos essencial trabalhar as propriedades configuradoras da textualidade, a coesão e a coerência, sobretudo porque, como vimos, configuram áreas críticas em que urge intervir de forma metódica e sistemática.

As atividades aqui avançadas, algumas das quais complementam as já apresentadas em Lopes e Carapinha (2013), apresentam-se como sugestões de trabalho que abarcam as três áreas em estudo: coesão referencial, coesão interfrásica e coerência. É também nosso desejo que sirvam de estímulo aos professores do ensino básico e secundário permitindo-lhes traçar (os) eixos de atuação prioritária, em função dos contextos pedagógicos em que trabalham, isto é, e em última análise, em função dos seus alunos.

Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- BUESCU, H. C. *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle. *Langue Française*, 38, 7-42.
- CONTE, M.-E. (2003). Encapsulamento anafórico. In: Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* (Orgs.), *Referenciação* (pp. 177-190). São Paulo: Contexto [1996].
- COUTINHO, M. A. (2005). *Sobre organizadores textuais*. Texto *online*, disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf>.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência metalinguística*. Lisboa: ME – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- FONSECA, J. (1993). Coerência do texto. In: J. Fonseca, *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português* (pp. 181-193). Porto: Porto Editora.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- HALLIDAY, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cobesion in English*. London: Longman.

- LOPES, A. C. M. (2006). O “conhecimento para a língua” no ensino do Português. In: I. Duarte & P. Morão (Orgs.), *Ensino do Português para o Século XXI* (pp. 75-82). Lisboa: Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL.
- LOPES, A. C. M. (2016). Discourse markers. In W. L. Wetzels, S. Menuzzi e J. Costa (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 441-456). London: Wiley Blackwell.
- LOPES, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- LOPES, A. C. M. & Carrilho, E. (a publicar). Discurso e Marcadores Discursivos. In: Raposo *et al.*, *Gramática do Português*, vol. 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARTÍN ZORRAQUINO M.^a A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. In I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- MARTINS, C. (2008). *Línguas em contacto: “saber sobre” o que as distingue*. Análise de competências metalinguísticas de crianças mirandesas em idade escolar. Coimbra: Imprensa da UC.
- MENDES, A. (2013). Organização textual e articulação de orações. In Raposo, E. P. *et al.* (Orgs.), *Gramática do Português*, vol. 2 (pp. 1691-1755). Lisboa: FCG.
- PEREIRA, I. S. P. (2005). A referência anafórica discursiva: um processo cognitivo linguisticamente (pré)configurado. In I. Duarte & I. Leiria (Orgs.), *Actas do XX Encontro da APL* (pp. 267-278).
- RAPOSO E. P. *et al.* (Orgs.) (2013). *Gramática do Português*, vol. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VAN DIJK, T.A. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.

(Página deixada propositadamente em branco)

ANABELA DOS SANTOS FERNANDES

orcid.org/0000-0001-5468-2826

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CEIS20/CELGA-ILTEC

O LUGAR DA CONSCIÊNCIA CULTURAL CRÍTICA NA AULA DE LÍNGUA (MATERNA OU NÃO MATERNA)

CRITICAL CULTURAL AWARENESS ROLE IN LANGUAGE TEACHING

RESUMO: Partindo do discurso e das práticas culturais, o texto procura sublinhar alguns contributos de várias áreas científicas na configuração de uma abordagem plural da Didática das Línguas, tanto no contexto da língua materna como da língua não materna. Entre diversos estudos e documentos orientadores para formação de professores de língua, são descritos alguns aspetos que constituem os pressupostos do trabalho a desenvolver numa conceção nova de formação docente e discente em que se distinga o valor da consciência cultural crítica na capacidade de recriar e interpretar a realidade social.

Palavras-chave: consciência cultural crítica, didática plural e interdisciplinar, formação de professores de língua, língua materna, língua não materna

ABSTRACT: This article attempts to highlight some contributions of several scientific areas regarding a plural and interdisciplinary didactics approach in language teacher training (native language and additional language). By analysing studies and guidelines, some aspects become relevant to a new conception of languages pre-service teacher training, more specifically, the role of critical cultural awareness.

Keywords: critical cultural awareness, plural and interdisciplinary didactics, language teaching training, native language, additional language

1. Introdução

No âmbito da reflexão sobre Didática de Línguas, o presente texto intenta dar relevo ao conceito ‘consciência cultural crítica’¹⁸⁷ no ensino e aprendizagem de uma língua, seja materna ou não materna, reivindicando a sua dimen-

são humanista, isto é, reconhecendo o seu papel importante num contexto educativo em que se valoriza o papel das línguas e das culturas na construção de cidadãos capazes de interagirem e respeitarem a diversidade comunicativamente situada. Com esse objetivo, esta reflexão considera uma abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar para a qual são pertinentes os contributos teóricos e metodológicos da pragmática (Leech, 1983; Verschueren *et al.*, 2000), da pragmática intercultural (Kramersch, 1996; Ishihara, 2010) da antropologia linguística (Gumperz, 1972; Agar, 1994; Hymes, 1964; Schieffelin, 1990) e da linguística cognitiva (Sweetser & Fauconnier, 1996; Langacker, 2014).

Sabemos, pela observação empírica, que o efeito da globalização, das migrações populacionais, bem como da socialização virtual (Tyvaert, 2008) tornou quotidiana a coexistência de culturas e, sobretudo, a perspetiva instrumental sobre as línguas e a política de línguas relacionada com questões identitárias. Nesta linha, as noções de ‘aprendizagem cultural’, ‘estudos culturais’, ‘competência sociocultural’, ‘competência intercultural’ e ‘comunicação intercultural’ foram sendo introduzidas nas políticas educativas de línguas de diversos países (Roberts *et al.*, 2001). Presentemente, no contexto europeu, têm surgido orientações para a elaboração de *curricula* que visem uma educação plurilingue e pluricultural, mediante, por exemplo, a transversalidade de estratégias no processo de ensino e aprendizagem das várias línguas que constituem os planos de formação escolar e das que caracterizam as comunidades educativas (Béacco *et al.*, 2015).

Atentando nas práticas discursivas, a aula de língua é o espaço para uma abordagem explícita do discurso interdependente da prática cultural e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a comunicação verbal. Se nos ativermos à finalidade básica do ensino da língua – desenvolver capacidades de expressão, compreensão e análise dos usos linguísticos e comunicativos –, os aspetos verbais e não verbais que refletem

¹ O conceito ‘consciência cultural crítica’ – também designado de ‘savoir s’engager’ – aparece no modelo de competência intercultural no ensino da língua não materna proposto por Michael Byram (1997; Byram & Zarate, 1997). No texto que aqui se apresenta, o conceito é usado para o ensino e aprendizagem de línguas seja materna ou não materna, como será explicado adiante.

quer a situação comunicativa quer fatores do contexto cultural e que conformam a identidade dos falantes passam a ser objeto de análise. De um ponto de vista didático, na formação inicial e contínua de professores de língua, a reflexão sobre as práticas sociais da linguagem em situações pedagógicas poderá permitir, de forma mais específica, o reconhecimento destes pressupostos da interação verbal.

Tendo como ponto de partida as práticas discursivas e culturais, o texto procura dar a conhecer alguns contributos de várias áreas científicas na configuração de uma abordagem didática de línguas plural, tanto no contexto da língua materna como da língua não materna, para focar em seguida a análise da comunicação intra e intercultural. Por fim, entre diversos estudos e documentos orientadores para formação de professores de língua, são descritos alguns aspetos que constituem os pressupostos do trabalho a desenvolver numa conceção nova de formação docente e discente em que se distinga o valor da consciência cultural crítica na capacidade de recriar e interpretar a realidade social. Esta capacidade exige maturação e uma formação científica profunda para permitir reconhecer na tessitura dos discursos a relação entre língua e cultura.

2. Práticas discursivas na aula de língua

Enquanto sistema simbólico, a língua é indissociável da prática social humana, sendo, por isso, permeável ao contexto da situação comunicativa em que os interlocutores estruturam a sua identidade pessoal e social. No âmbito das práticas comunicativas, tendo a língua um papel dominante, as regras e estratégias de interação linguística e não linguística permitem a negociação cultural dos significados. O discurso é, deste modo, como Lomas e Osoro (1991: 24) o definem “o lugar de encontro semiótico entre as diversas manifestações textuais e as variáveis de ordem situacional e contextual que regulam as trocas comunicativas.”

A situação do discurso, descrita por Ducrot e Schäffer (1995), inclui o meio físico e social, a perceção dos interlocutores, as suas identidades e ainda dados que precedem a enunciação como a relação interpessoal entre os falantes:

On appelle situation de discours l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de parole où s'insère l'énonciation en question). (Ducrot & Schäffer, 1995: 764).

Assim, numa situação de aula, é a partir das experiências, da motivação, do conhecimento e dos fatores culturais que cada aluno desenvolve estratégias discursivas na interação verbal. Com efeito, num texto/discurso², a presença do sujeito de enunciação não se limita às marcas de enunciação que identificam o 'aqui', 'agora', o 'eu' e o 'tu'. Será necessário notar o facto de os interlocutores serem entidades histórica e socioculturalmente condicionadas (Lopes, 1995), sendo a presença do sujeito enunciativo contínua e podendo ser subtil, patente, por exemplo, na seleção e estruturação de informações. Com base nestes pressupostos, todas as interações materializam, de modo performativo, diferentes sujeitos, isto é, através da língua todos os falantes se tornam sujeitos culturalmente inteligíveis (Kulick & Schieffelin, 2004: 351) e com intencionalidade comunicativa.

Ora, as situações didáticas apresentam-se como ocasiões de co-ação entre sujeitos com repertórios linguísticos e culturais variados (Puren, 2002). Logo, o espaço da aula de língua reúne características que favorecem a tomada de consciência sobre o valor dos objetivos educativos: a competência discursiva das alunas e dos alunos, entendida como competência em língua comunicativamente situada no tempo e no espaço.

Sendo as práticas discursivas mensagens entre pessoas, reclama-se um esforço de consciencialização: compreender a sua complexidade significa

² A referência a texto/discurso segue a definição de Lopes (2005: 14-15): "Entendido como fragmento verbal intencionalmente produzido por um sujeito ancorado num tempo e num espaço específicos, e dirigido a uma instância de alteridade que de raiz desempenha um papel decisivamente interventor na sua génese e configuração, um texto/discurso não se define pela sua extensão, mas antes pela sua unidade semântica e relevância pragmática."

compreender a comunicação que estabelecemos de forma cabal no dia a dia. Para se ensinar esta matéria, não se devem subestimar os métodos científicos adequados a uma análise das estruturas e funcionamento do discurso. As referências, no concernente aos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, continuam à procura de designações bem definidas. De certo ponto de vista, a didática de línguas constitui, em simultâneo, a ‘arte’ e a ‘ciência’ de ensinar e de aprender o discurso.

2.1. Abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar

A análise da língua e do seu ensino e aprendizagem tem sido desenvolvida sob quadros metodológicos diversos, sendo sublinhado neste texto uma abordagem da didática de línguas multiforme e interdisciplinar que relaciona os vários campos teóricos e fundamenta o nexu língua-cultura.

De um modo geral, no ensino das línguas, a prática docente perpetua a separação entre língua e cultura como se a língua em si mesma existisse fora das práticas culturais. Em contraponto a esta ideia, Wittgenstein (1987) releva a perspectiva performativa da linguagem, ou seja, as regras social e culturalmente marcadas estão no próprio uso da língua. Neste sentido, a mudança de conceitualização da relação entre ‘língua’ e ‘cultura’ não poderá ser desenvolvida sem o contributo da pragmática que, de acordo com Leech (1983: 10), relaciona a variabilidade linguística, pautada por parâmetros sociais e culturais, com os recursos da língua subjacentes às elocuições. O termo ‘pragmática’ surge no trabalho de Charles Morris (1946) a propósito da teoria dos signos onde refere a sintaxe, a semiótica e a pragmática, distinguindo que a sintaxe se ocuparia da relação formal entre um signo e os outros signos, a semântica estudaria a relação entre o signo e o objeto que o mesmo designa e a pragmática, por seu turno, a relação entre os signos e os seus intérpretes. Deste modo, segundo Verschueren (2002), a análise está focalizada no modo como os sujeitos usam a língua:

A pragmática linguística estuda o uso da linguagem pelas pessoas (o uso que as pessoas fazem da linguagem), uma forma de comportamento social. A dimensão

que a perspectiva pragmática pretende esclarecer é a relação entre a língua e a vida humana em geral. Portanto, a pragmática é também a relação entre a linguística e o resto das humanidades e ciências sociais. (Verschueren, 2002: 41).

De facto, a perspectiva pragmática centra-se quer nas escolhas enunciativas (do plano fonológico, morfológico, sintático e semântico) realizadas pelos interlocutores quer na interpretação desses usos da língua:

(...) se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. (Escandell-Vidal, 2006: 15-16).

Convém notar que é, precisamente, este reconhecimento da intencionalidade do falante e da interpretação do interlocutor, bem como de variáveis situacionais e contextuais, que determina a análise dos enunciados na aula de língua materna e não materna.

Em torno da adequação comunicativa, no âmbito da antropologia linguística, a perspectiva da etnografia da comunicação (Gumperz & Hymes, 1972) também realça o saber sociocultural formado ao longo do processo de socialização fora e dentro do contexto formal de aprendizagem. Este saber engloba aspetos verbais e não verbais como a organização do espaço, a distância física entre interlocutores, a expressão corporal, a gestualidade, assim como a capacidade de gerir o discurso e o silêncio. Sendo assim, as interações comunicativas, potenciais contextos de socialização (Schieffelin, 1990: 19), conformam a prática discursiva e o modo como os falantes constroem a sua identidade pessoal e social: “in using the language in a specific way (...) you identify yourself and make it possible for others to identify you according to their background knowledge and attitudes” (Risager, 2007: 171).

Na verdade, o sentido das expressões linguísticas está diretamente associado a um conhecimento sociocultural pré-existente partilhado ou à situação enunciativa. As estruturas linguísticas têm uma natureza cognitiva e estão, simultaneamente, ancoradas no uso (Langacker, 2014), organizando o conhe-

cimento, construindo-o e interpretando-o, conforme as experiências, os interesses dos falantes e as culturas. A posição do modelo prototípico proposto por Rosch (1978) sugere dois pontos convergentes: um ponto local relacionado com a estrutura contextual, ativado e construído durante a interação, e um ponto global com referência aos dados conhecidos do contexto e que inclui os conhecimentos, as crenças, as experiências resultantes da interação das culturas, dos grupos sociais. Acerca da diferença de modelos cognitivos de determinado objeto ou situação entre culturas, Silva (1999: 14-15, nota de rodapé 9) dá o seguinte exemplo:

(...) as propriedades prototípicas da primeira refeição do dia são diferentes em Portugal e na Inglaterra, porque diferentes são os respectivos modelos culturais sobre a função e a relevância das três refeições ao longo do dia (no modelo português o pequeno-almoço é de menor importância do que as refeições do meio-dia e da noite, ao passo que, no modelo inglês, as refeições mais importantes são a primeira e a última.

No domínio das relações com o contexto, comunicação e construção do significado, ressalta a pluridimensionalidade que reveste a própria noção de contexto³ e cada vez maior importância que esta noção tem nos estudos sobre conhecimento – “(...) It is an inherent property of human cognition to contextualize, to access information differentially in different contexts.” (Sweetser & Fauconnier, 1996: 19) – e desenvolvimento cognitivo (Light & Butterworth, 1993). Decorre daqui a interdependência entre o sentido e o contexto no ato comunicativo.

Importa indagar qual é o lugar da ‘consciência cultural crítica’ na aula de língua numa abordagem didática de línguas plural e interdisciplinar. Embora

³ Num artigo sobre o hipotético ‘colapso do contexto’ nos media sociais, Blommaert e Szabla (2017) chamam a atenção para a ausência dos parâmetros conhecidos da interação verbal nos *social network sites*: “SNS [social network sites] communication complicates a world in which “normal” interaction was: Dyadic and spoken, with clear, transparent, “authentic” and verifiable (singular) identity positions deployed in a linear, simple and bounded activity, not replicable beyond the speech event, not shareable, not searchable etc. and with a maximum of social sharedness, relating to the nature and identities involved and the audiences addressed.”

o objeto de estudo – o discurso na aula de língua, materna ou não materna – esteja longe de uniformidade, a realidade em que tem lugar é concreta e acusa a necessidade de respostas que clarifiquem equívocos discursivos. A diversificação de trabalhos sobre a enunciação⁴, encarada como ancoragem enunciativa, e sobre a *deixis*, ou como análise da subjetividade enunciativa e da modalização ou como base para a abordagem da intertextualidade e da polifonia, permite cingir de mais perto o conceito ‘consciência cultural crítica’ que materializa a interdependência entre língua e cultura. Por razões que se prendem com o registo de práticas docentes, optou-se por observar primeiro a especificidade do ensino-aprendizagem da língua materna, seguindo-se o da língua não materna.

2.1.1. A aula de língua materna

A aula de língua é, efetivamente, o espaço da aprendizagem formal privilegiado para se tornar consciente a aprendizagem que ocorre de modo incidental e tangencial nas situações comunicativas do dia a dia. Esse conhecimento da língua, no que diz respeito à sua estrutura e ao seu funcionamento, seria, então, desenvolvido tendo presente as situações autênticas do seu uso. Criada esta base, da parte dos alunos, a consciência da dimensão da língua será ampliada, passando a abranger uma vertente de cidadania: “(...) potencialidades da língua na criação e/ou na manutenção de relações de poder, e a descoberta dos mecanismos linguísticos de manipulação, persuasão e sedução são aspetos relevantes na formação de indivíduos livres e críticos, de seres pensantes que não abdicam da sua voz.” (Lopes, 1995: 294)⁵.

⁴ De entre os trabalhos mais importantes sobre ‘enunciação’, regista-se a oposição *modus/ dictum* de Charles Bally (1964), o capítulo “L’appareil formel de l’énonciation” de Emile Benveniste (1966), assim como os contributos de Ducrot (1980), Baktine (1984), Culioli (1990), Maingeneau (1981) e Kerbrat-Orecchioni (1980).

⁵ Reveja-se o capítulo “The Economy of Linguistic Exchanges” de Pierre Bourdieu: “the relations of communication *par excellence* – linguistic exchanges – are also relations of symbolic power in which the power relations between speakers or their respective groups are actualized.” (Bourdieu, 1991: 37).

Interessa realçar, particularmente, a percepção do falante de uma comunidade linguística acerca da dimensão pragmática da língua. De acordo com alguns autores (Kasper, 1997; Judd, 1999), essa percepção será mais intuitiva do que exata, dado que, frequentemente, o uso da língua ocorre de forma inconsciente. Porém, existe um certo grau de consciência de como se usa a língua, das escolhas que se fazem: “the capacity and indeed the tendency of verbal interaction to presuppose, structure, represent, and characterize its own nature and functioning.” (Lucy, 2000: 212).

Por sua vez, uma pessoa escolarizada, além do conhecimento da gramática da língua da comunidade linguística a que pertence, compreende e interpreta os sentidos construídos e partilhados verbalmente, sendo capaz de elaborar o universo concetual da sua experiência. Por um lado, sabendo-se que as convenções sociais determinam as interações, o seu conhecimento ou a consciência das mesmas precisa a eficácia comunicativa. Por outro lado, a consciência metapragmática, construída através do ensino explícito da relação entre os signos e os seus intérpretes, exige a realização de atividades que desenvolvam o reconhecimento de aspetos que configuram as instâncias textuais/discursivas (Lopes & Carapinha, 2013): (i) a intencionalidade e a aceitabilidade da parte dos interlocutores, (ii) a situacionalidade presente na adequação dos registos a um contexto específico, (iii) a informatividade, (iv) a intertextualidade, (v) a coesão e (vi) a coerência⁶.

Admitindo a diversidade marcada por variáveis diafásicas, diastráticas e diatópicas, no contexto educativo, a homogeneização linguística tende a favorecer a polaridade de valores em relação às diversas variedades e, consequentemente, a existência de umas com mais prestígio do que outras. No entanto, o conhecimento das variedades da língua materna e a adequação do seu uso ao contexto comunicativo não desvalorizam a norma padrão. Pelo contrário, tratando-se de um processo de consciência paralelo – a referência padrão e outras variedades –, a aula de língua pode criar situações pedagógicas de análise da coexistência de registos múltiplos, cujo objetivo é fundamentar a

⁶ O trabalho de Lopes e Carapinha (2013) apresenta tarefas que atualizam o conhecimento sobre texto/ discurso e coesão com dados autênticos, promovendo o desenvolvimento de uma competência pragmática e metapragmática. Para os atos de fala no ensino do Português como língua materna, veja-se Lopes (2011).

capacidade de adaptar os usos da língua. A este propósito, Lomas, Osoro e Tusón (1993) lembram a finalidade ideal do ensino de línguas: “dotar o aluno dos recursos de expressão, compreensão e reflexão sobre os usos linguísticos e comunicativos, que lhe permitam uma utilização adequada dos diversos códigos linguísticos disponíveis em situações e contextos variados, com diferente grau de formalização ou planificação nas suas produções orais ou escritas”. (Lomas, Osoro & Tusón, 1993: 14-15). As atitudes dos falantes face às variedades projetam a sua identidade, pelo que qualquer discurso de rejeição ou juízo de valor neste âmbito não só contribui para a inibição da realidade social e cultural, como também para uma falência de valores da cidadania.

Reconhecendo a presença reduzida ou inexistente da preparação científica em Pragmática Linguística, seguindo Lopes (1999; 2011: 223), justifica-se a necessidade de uma reflexão sobre a língua, a estrutura e o seu funcionamento, baseada na observação de dados linguísticos, que torne consciente as estruturas que permitem usos adequados aos contextos. Este conhecimento contribui igualmente para uma análise mais rigorosa e cuidada dos materiais didáticos no ensino da língua.

2.1.2. A aula de língua não materna

No quadro de análise das interações verbais entre sujeitos falantes de línguas diferentes, Nuchèze (2004: 17-20) sublinha o caráter multiforme da assimetria desses encontros: linguístico, sociológico, interacional e informacional. A autora acrescenta que nesses lugares de interação, o *habitus langagier*⁷ de Bourdieu (1980) é recorrentemente questionado. Na verdade, a aprendizagem de significados, de construções formais, assim como de informação do contexto sociocultural assenta na diferença semântica e lexical entre línguas. O uso inadequado de expressões linguísticas poderá resultar quer de um conhecimento incipiente da dimensão formal da língua quer da transferência

⁷ *habitus langagier*: “Systèmes de dispositions durables et transportables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c’est-à-dire en temps que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations.” (Bourdieu, 1980: 88).

de normas socioculturais provindas da comunidade linguística de origem do falante ou de outras comunidades linguísticas com as quais teve contacto. Entre outras razões, a dificuldade em aprender a dimensão pragmática de uma língua não materna⁸ poderá ser justificada por fatores como aqueles que Ishihara e Cohen (2010) tentam avaliar:

- (i) variação das normas culturais no que diz respeito a appropriateness,
- (ii) diferenças regionais e individuais,
- (iii) complexidade gramatical e lexical,
- (v) subtilezas discursivas e
- (vi) o comportamento não verbal.

Os aspetos enunciados sugerem várias características das línguas importantes, que se reconhecem em estudos da pragmática linguística e da pragmática intercultural.

Outra explicação encontrada é a ‘transferência pragmática’ (Kasper, 1992) que advém do conhecimento prévio do falante nesse domínio seja da língua materna seja de outras línguas aprendidas.

Importa ainda lembrar que, na aprendizagem de uma língua não materna, um aprendente adulto terá uma conceção de análise da língua mais aprofundada, sendo possível verificar-se um direcionamento da atenção mais desenvolvido e, por isso, uma capacidade de recriar o próprio conhecimento da língua-alvo (Bialystock, 1990). Devido a este facto, no domínio da investigação sobre ensino e aprendizagem de línguas, justifica-se falar, particularmente, de *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990, 1993, 2001; Kasper & Schmidt, 1996), segundo a qual a atenção, deliberada ou incidental, centrada no conhecimento pragmático torna o *input* passível de se converter em *intake* e, nesse

⁸ No contexto do Português língua não materna (PLNM), assinalam-se alguns estudos no domínio da pragmática: a cortesia verbal (Sousa, 2010), o pedido de desculpa e a expressão de um desejo (Gonçalves, 2013) e mecanismos de atenuação e intensificação (Gomes, 2013). A propósito da aprendizagem das formas de tratamento por parte dos estudantes de PLNM, Matos (2008) alude à dificuldade em correlacionarem as formas verbais e flexões verbais com as normas sociopragmáticas.

caso, ser armazenado na memória a longo prazo (Kasper & Schmidt, 1996; Schmidt, 2001). Neste ponto, no entanto, para que isso se efetue não basta a mera exposição a usos da língua. De acordo com Schmidt (1993: 26), ‘noticing’ corresponde ao registo de uma ocorrência elocutiva, identificando as formas linguísticas; a ‘compreensão’, por seu turno, significa a tomada de consciência do sentido de uma escolha linguística conferido por uma dada situação comunicativa, envolvendo igualmente o domínio socio-afetivo (Schmidt, 1993; Kasper & Schmidt, 1996)⁹. É, então, necessário que seja analisada a relação entre o sistema formal da língua e as características contextuais dos enunciados. Genericamente, é, pois, consensual o contributo das estratégias de ensino explícito para o desenvolvimento de uma competência pragmática¹⁰ (Dörnyei, 1995; Rubin *et al.*, 2007; Chamot, 2008).

3. A consciência cultural (intra e intercultural) crítica na aula de língua

Desde os anos 60 que se encontram estudos sobre o tema da ‘comunicação intercultural’, sem, no entanto, se fazer uso explícito do termo (Lado, 1961; Kaplan, 1966; Oliver, 1962; Brault, 1963; Brown, 1963; Hall, 1963; Hymes, 1964). Noutros textos, o sentido que se atribui à comunicação intercultural resume-se a expressões como ‘communication between people from different cultures’ (Gudykunst, 1983: 13) ou ‘communication across cultures’ (Asante, Newmark & Blake, 1979: 11). Na medida em que estes conceitos ocorrem em áreas científicas diversificadas, segundo Spencer-Oatey e Franklin (2009), a concetualização de interculturalidade requer quadros teórico-metodológicos plurais.

Começemos por anotar algumas características que reúnem consenso nas várias definições de ‘cultura’ – por um lado, a existência de diferentes tipos

⁹ Acerca da subjetividade e identidade na aprendizagem de línguas ver Lantolf (2000), Lantolf e Thorne (2006) e Kasper e Rose (2002).

¹⁰ Conforme Belz (2007), se a dimensão pragmática for impercetível para os aprendentes, poderá justificar-se a presença de anotações lexicais ou de explicações de transcrições de dados autênticos.

de regularidade e, por outro, a associação a grupos sociais (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 34-37):

- as regularidades manifestam-se de modo diferenciado, mas interrelacionando-se;
- a regularidade segue a par com a variabilidade;
- a cultura está associada a grupos sociais que variam no seu tamanho e na sua complexidade;
- as pessoas são, simultaneamente, membros de vários grupos culturais diferentes.

Note-se, no entanto, que qualquer tentativa de descrição de grupos culturais incorrerá no risco de, porventura, generalizar evidências mínimas ou criar estereótipos ou ainda formar categorias prototípicas, adotando-se, deste modo, uma perspectiva demasiado redutora na análise de manifestações culturais como sendo mais ou menos representativas.

Apesar de a regularidade ser uma das características recorrentes na definição de cultura, a variabilidade não deixa de ser pertinente, quer dentro de uma comunidade quer nos encontros entre culturas em que os contextos de comunicação determinam as regras que se vão construindo. Acresce o facto de o conhecimento cultural poder ser demonstrado por membros que não pertencem à cultura. Além disso, as características culturais nem sempre se evidenciam (da mesma forma) em todos os membros da mesma comunidade. A este propósito, Kecskes (2015: 172) recorda o carácter volátil dos aspetos culturais de cada pessoa: “culture cannot be seen as something that is ‘carved’ in every member of a particular society or community. It can be made, changed, manipulated and dropped on the spot.”

Como foi referido anteriormente, a experiência de uso da língua, além da interiorização do sistema linguístico, implica a aquisição da significação associada a contextos culturais específicos (Bateson, 1979)¹¹. Para isso, contribui

¹¹ A este propósito, reveja-se o conceito ‘languaculture’ proposto por Agar (1994) que reflete a relação intrínseca entre a língua e cultura: “The ‘langua’ in languaculture is about discourse, not just about words and sentences. And the ‘culture’ in languaculture is about

também a dimensão comunicativa não verbalizada: “la communication ne se suffit pas des mots: les attendus, les implicites, les silences, les gestes, les intonations, la connivence culturelle... relèvent d’un autre type de compétence: la compétence culturelle” (Abdallah-Preteuille, 1991: 305).

Com estes pressupostos, a abordagem cultural (inter e intracultural) da língua assume o questionamento da situação comunicativa, tentando interpretar de que modo é manifestada a realidade, a experiência pessoal, ou seja, de que forma as práticas discursivas, enquanto padrão¹², configuram o ‘cultural fabric’ de uma sociedade (Kramsch, 1996: 5). Neste tipo de análise, segundo Bhabha (1992), mais do que identificar as diferenças linguísticas e culturais, a perspectiva cultural procura criar um contexto comunicativo em que a continuidade de diálogo seja assegurada, mantendo a consciência das diferenças pontuais, mas irreduzíveis, entre atitudes e valores das várias comunidades linguísticas. Alargando esta explicação, a ‘consciência cultural crítica’ resulta de um processo dual de compreensão e de ação, uma vez que se assiste, por um lado, a uma construção epistemológica, e, por outro, à experiência da realidade como ato de reconhecimento do modo como todos os que interagem se apresentam (Goffman, 1956). As culturas serão, portanto, construções discursivas em que os membros de uma cultura se imaginam e são imaginados por outros como membros dessa cultura (Anderson, 1991).

Ora, a análise da interação cultural tem seguido uma abordagem que se apresenta quer como culturalmente comparativa, quer como culturalmente interacional (Spencer-Oatey & Franklin, 2009: 266-267). Na abordagem culturalmente comparativa, os dados de dois ou mais grupos culturais são obtidos de forma independente, sendo comparadas as suas semelhanças e diferenças. A abordagem culturalmente interacional, por sua vez, centra-se no processo de interação entre membros de culturas diferentes. Ambas as abordagens são pertinentes, uma vez que o acesso a valores, crenças e convenções comportamentais de um determinado grupo social será importante para a análise desses dados da interação e para a sua interpretação.

meanings that include it, but go well beyond, what the dictionary and the grammar offer.” (Agar, 1994: 96).

¹² Wierzbicka (2003: 401) identifica os ‘cultural scripts’ como representações das normas culturais “widely held in a given society and that are reflected in language”.

Num outro plano, não se poderá assumir que valores culturais e linguísticos, crenças e convenções serão transferidos para contextos culturais de uso ou que terão impacto significativo na interação em si. Isto deve-se, precisamente, ao facto de os participantes co-construírem as suas interações e de os fatores culturais poderem exercer influência a vários níveis.

Em sintonia com a necessidade de ser criado um quadro de referência que permita a reflexão sobre o que implica a consciência cultural, Byram e Zarate (1997) especificam que ser intercultural significa ser capaz de entender a alteridade, bem como ser capaz de se descentrar e questionar a sua própria perspectiva, tendo em conta um conjunto de atitudes, conhecimentos e competências:

- Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. (...)
- Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. (...)
- Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own. (...)
- Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction. (...)
- Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries. (Byram & Zarate, 1997: 57-63).

Tomando como ponto de partida o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2002), quatro dimensões gerais da competência intercultural convergem no conjunto de pressupostos definidos por Byram e Zarate (1997):

- capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

- sensibilidade para a noção de cultura e capacidade para reconhecer e utilizar estratégias variadas e para estabelecer contacto com as pessoas de uma outra cultura;
- capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e de gerir com eficácia as situações de equívocos e de conflitos culturais;
- capacidade de ultrapassar as relações superficiais estereotipadas. (QERCL, 2002: 151)

Presentemente, importa sublinhar o efeito da acessibilidade, mediada pela *web*, na noção de interculturalidade; esta, no seu conjunto, adquiriu uma dimensão distinta da que é possível atribuir-lhe em contexto de sala de aula, dado que o acesso direto não editado a múltiplas realidades linguísticas e culturais altera o estatuto de ‘cultura objeto’ para ‘cultura em ação’ (Abdallah-Pretceille, 1996). No domínio educativo, as situações pedagógicas criadas para a aula de língua poderão auxiliar o reconhecimento otimista da heterogeneidade cultural – “an awareness that one is a member of a culture, that it is only one culture, and that there are other cultures in which things may be seen differently plus the hope that this understanding is possible” (Young, 1996: 127).

Aclarada a relação indissociável entre língua e cultura na aprendizagem e ensino de línguas, a sua pertinência na aula de língua é justificada por Kaikkonen (2001: 70-71) pela necessidade de tomar consciência da identidade cultural construída pela perceção da própria cultura e das diferentes realidades sociais, culturais e linguísticas¹³. Com efeito, as potencialidades das situações de mobilidade e contacto com outras culturas para o desenvolvimento da consciência intercultural só são concretizadas se houver alguma preparação e/ou disponibilidade dos participantes para esse encontro. De outro modo,

¹³ Ainda assim, num texto não publicado, Hinnenkamp é sagaz na observação sobre os efeitos da cultura nas interações : “even if we found a good concept of culture (...), we would still not know how it translates into human communicative interchanges, and even less how it affects interchanges between members of thus culturally defined entities” (Hinnenkamp 1987: 1, *apud* Blommaert, 1998).

após o contacto poderá subsistir uma visão etnocêntrica da realidade e até confirmar-se a conceção estereotipada do outro.

4. Aspectos relevantes para a formação inicial e contínua de professores de língua

A profusão de orientações que se apresenta hoje em dia ao docente de língua terá um valor operatório reduzido, caso não se compreenda a situação real da aprendizagem de línguas:

For the thoughtful practitioner (...) it is extremely hard to pick his way through the mass of accumulated information, opinion and conflicting advice, to make sense of the vast literature, and to distinguish between solid truth and ephemeral fads or plain misinformation, above all, it is hard for him to decide what of all this contributes to any improvement in language learning. (Stern, 1983: 1-2)

Neste texto, defende-se a importância da componente cultural ligada à língua e a perspectiva de que, por isso, mais do que ensinar a língua (materna ou não materna) numa perspectiva instrumental, é necessário ver essa aprendizagem como valor educacional. Na mediação linguística e cultural, como Byram (2003: 61) explica, os professores de língua “have an understanding of the relationship between their own language and language varieties and their own culture and cultures of different social groups in their society, on the one hand, and the languages (varieties) and culture(s) of others, between (inter) which they find themselves as mediators”.

Ainda assim, com alguma frequência, no contexto do ensino das línguas, assiste-se a uma classificação das línguas que, em vez de se encaminhar para o respeito pela diversidade, acentua o etnocentrismo. Defendendo a necessidade de atitudes de recetividade, Jesús Tusón (2003) identifica preconceitos linguísticos¹⁴ que perpetuam a relação de poder entre as línguas, resultado de

¹⁴ Jesús Tusón (2003: 239-240) refere juízos de valores que perpassam em adjetivos como ‘musical’, ‘áspera’, ‘fácil’ ou ‘difícil’, bem como o uso do argumento que considera o número de falantes na importância de uma língua.

juízos de valor insustentáveis que devem ser desconstruídos. Acima de tudo, para este autor, é importante manter presente que “qualquer língua possibilita aos seus utilizadores a manifestação do pensamento, a ordenação do mundo e a coesão entre os falantes (Tusón, 2003: 245).

Consequentemente, face ao reconhecimento de que a sensibilidade cultural (intra e intercultural) tem de ser aprendida e praticada, estaremos perante a necessidade de (re)configurar os modelos de formação de professores de língua com vista a uma perspetiva otimista da alteridade:

human beings over the centuries have tended to prefer contact with those with whom they are cultural similar, and societies as a whole are largely ethnocentric. It is only through the process of awareness and understanding of cultural differences that comes through education and experience that people begin to view cultural differences as being positive, interesting, desirable, and having their own internal logic within a certain culture. (Paige *et al.*, 2002: 101)

No contexto europeu, o *European Centre for Modern Languages* procura fomentar projetos que considerem a compreensão e a experiência da diversidade de línguas, ao mesmo tempo, um objetivo e um recurso para a qualidade educativa¹⁵. Até 2019, decorre um projeto de elaboração de um quadro de referência para os professores de língua – *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*¹⁶ – que tem como objetivo principal contribuir para a definição de linhas orientadoras quanto a competências a desenvolver para ativar a comunicação linguística e cultural em contextos de alteridade, assim como a construção de um repertório em língua e cultura mais alargado. Entre os documentos orientadores, encontra-se *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* que enuncia “competences which activate knowledge, skills

¹⁵ Veja-se o item “What do we mean by plurilingual education?” disponível em <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/Default.aspx> (Consultado a 24 de abril de 2017).

¹⁶ A apresentação do projeto está disponível em <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/TowardsaCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/Default.aspx> (Consultado a 24 de abril de 2017).

and attitudes through reflection and action, valid for all languages and cultures, concerning the relationships between languages and between cultures” (FREPA, 2012: 20) e que se subdividem em áreas como:

1. comunicação cultural no contexto de alteridade;
2. reconhecimento da alteridade.
3. repertório linguístico e cultural plural;
4. negociação de sentidos linguísticos e culturais;
5. descentralização;
6. análise crítica.

A par de trabalhos de autores como Byram e Zarate (1997) e o QECRL, o documento *The European Profiling Grid* (2011: 7) estabelece três fases de formação da prática docente (Quadro 1), a saber: basic (1), independent (2) e proficient (3). Compreende-se que o ponto de partida é o reconhecimento da importância da relação entre língua e cultura, culminando com um conhecimento aprofundado acerca de diferentes aspectos específicos de universos linguísticos e culturais que, como foi dito anteriormente, contribua para o processo dual de compreensão e de ação aliado à consciência intercultural crítica.

A relação língua-cultura observada na prática letiva tem sido pautada por várias perspectivas: ora se assiste a um enquadramento transversal do ensino de fatores culturais presentes na situação enunciativa (Kramsch, 1993: 1), ora aparece como ‘fifth skill’, lado a lado com domínios como ler, escrever, ouvir e falar (Vernier *et al.*, 2008: 268), sendo esta última configuração a mais frequente. Acima de tudo, para a compreensão da dimensão inter e intracultural, é necessário o falante (aprendente e docente) tornar-se consciente do modo como as culturas em que crescemos contribuem para as nossas identidades individuais, os nossos padrões de comportamento, os valores, predominantemente, manifestados através da comunicação verbal (Paige *et al.*, 2002: 40-41).

Uma vez mais, defendendo a instrução explícita da relação intrínseca entre língua e cultura, alguns autores como Tomalin e Stempleski (1993) apontam objetivos análogos aos que têm sido mencionados anteriormente e que se configuram (i) na percepção da alteridade dos comportamentos verbais e não

Development: Phase 1		Development: Phase 2		Development: Phase 3	
1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.
Understands that the relationship between language and culture is an important factor in language teaching and learn	<p>Is learning about the relevance of cultural issues in teaching.</p> <p>Can introduce learners to relevant differences in cultural behaviour and traditions.</p> <p>Can create an atmosphere of tolerance and understanding in classes where there is social and cultural diversity.</p>	<p>Understands and is able to take account of stereotypical views.</p> <p>Can use own awareness to expand learner's knowledge of cultural behaviour, e.g. politeness, body language, etc.</p> <p>Can recognize the importance of avoiding intercultural problems in the classroom and promotes inclusivity and mutual respect.</p>	<p>Can help learners to analyse stereotypical views and prejudices.</p> <p>Can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behaviour (e.g., politeness, body language, etc.).</p> <p>Can select materials that are well matched to the cultural horizon of learners and yet extends this further using activities appropriate to the group.</p>	<p>Can use web searches, projects and presentations to expand own and learners understanding and appreciation of intercultural issues.</p> <p>Can develop learners' ability to analyse and discuss social and cultural similarities and differences.</p> <p>Can anticipate and manage effectively areas of intercultural sensitivity.</p>	<p>Can use her/his extensive knowledge of intercultural issues when this is appropriate to assist less experienced colleagues.</p> <p>Can develop colleagues' ability to deal with cultural issues, suggesting techniques to defuse disagreements and critical incidents if they arise.</p> <p>Can create activities, tasks and materials for own and colleagues' use and can seek feedback on these.</p>

Quadro 1: Descritores da competência intercultural definidos em *The European Profiling Grid*.

verbais social e culturalmente condicionados, (ii) na aferição das generalizações, (iii) no reconhecimento da conotação cultural do discurso e (iv) no desenvolvimento da curiosidade intelectual e da empatia:

- to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours;

- to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave;
- to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture;
- to increase their [students] awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language;
- to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence;
- to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture;
- to stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people. (Tomalin & Stempleski, 1993: 7-8)

Assim, o processo de ensino e aprendizagem orientar-se-ia para a formação de cada pessoa como aprendente de língua e cultura capaz de reconhecer cada pessoa como ser cultural, seja na língua materna seja na língua não materna. Ou, como Straub (1999) afirma, permitiria desenvolver um metacognhecimento, uma metalinguagem que possibilite a análise da relação entre língua e cultura enquanto processo identitário de cada falante.

Faz sentido, por isso, promover-se na formação de professores de língua, inicial ou contínua, processos de prática reflexiva que explicitam o modo como se desenvolve onexo língua-cultura. Neste caso, o conhecimento sobre os usos da língua operacionalizados pelos alunos, constituiria, assim, para os professores em formação, dados autênticos, isto é, seria uma base para o desenvolvimento de uma competência pragmática e metapragmática da língua quer nos alunos, quer nos próprios professores.

A este propósito, Kramsch (1996) considera os enunciados dos alunos, 'potenciais narradores heteroglóssicos', como uma referência para a análise de enunciados situados num contexto cultural, historicamente marcado, em relação ao qual refletem a construção desse contexto, podendo observar-se a sua continuidade ou a sua subversão:

The texts they speak and the texts they write have to be considered not only as instances of grammatical or lexical enunciation, and not as expressing the thoughts

of their authors, but as situated utterances contributing to the construction, perpetuation or subversion of a particular cultural context. Thus the development of linguistic and communicative competence can be enriched by such a growth in aesthetic and critic consciousness that we can define as ‘critical cross-cultural literacy’. (Kramsch, 1996: 8).

Outros estudos podem ser feitos sobre o conhecimento pragmático ou acerca das normas socioculturais (Hinkel, 1994, 1997)¹⁷.

Na sequência desta análise, considerando os materiais didáticos como hipóteses de trabalho passíveis de confronto com as condições específicas da aula (Lomas, 2003: 283), cabe aos docentes a seleção dos recursos segundo as orientações institucionais e o conhecimento dos discentes; por isso, quanto mais consolidada for a formação científica e pedagógica, com maior acuidade serão analisadas as propostas sempre parcelares dos materiais de apoio.

Vale a pena realçar que, embora a interpretação da relação entre língua e cultura, ou mais especificamente, o conceito de ‘consciência cultural crítica’ seja mais frequente no contexto do ensino e aprendizagem da língua não materna, de uma forma geral, é inegável o seu lugar no contexto do ensino e aprendizagem da língua materna. Neste ponto, de facto, tanto para o docente como para as alunas e os alunos, a consciência cultural crítica é desenvolvida através do conhecimento e reconhecimento das singularidades múltiplas que caracterizam as comunidades linguísticas, a partir das quais se adquirem e aprendem as matrizes verbais e não verbais que viabilizam as interações interpessoais. Trata-se de desenvolver uma atitude, por assim dizer, comprometida na educação para as línguas.

¹⁷ Sem se pretender elaborar um inventário exaustivo sobre estudos centrados nos atos de fala compreendidos pelos estudantes, eis algumas referências: fazer pedidos (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989), pedir desculpa (Trosborg, 1987, 1989 ; Olshtain & Cohen, 1989), fazer elogio (Wolfson, 1983), recusar (Houck & Gass, 1996; Martínez-Flor, 2011), expressar gratidão (Eisenstein & Bodman, 1993) e sugerir (Banerjee & Carrell, 1988).

5. Conclusão

Qualquer reflexão sobre a relação entre língua e cultura enfrenta a questão de se saber se é possível estabelecer os limites de uma e outra. Isto não impede que, de um ponto de vista didático, se reivindique o lugar da ‘consciência cultural crítica’ no ensino e aprendizagem de línguas na formação humanista de cidadãos. Afinal, todos os (re)encontros partem do equilíbrio volátil entre o universal e o singular, transversal a língua e cultura no contexto da língua materna e da não materna.

Apesar de, comumente, a discussão separar o domínio da língua materna e da não materna, no texto que aqui se apresenta foram revisitados conceitos e apontados princípios que justificam a pertinência da ‘consciência cultural crítica’ nos dois domínios. É por este motivo que, no decurso do ensino e aprendizagem de línguas, se requer a análise dos enunciados, pois reenviam para as situações comunicativas, sempre contextualizadas no tempo e no espaço. A dimensão diádica da comunicação implica a negociação de sentidos entre interlocutores que conformam “etapas de crescimento, regras e estratégias postas em prática, avanços e retrocessos, sucessos e falhanços da própria relação” (Santos, 2011: 66).

A natureza interdisciplinar da abordagem didática das línguas pressupõe diversos quadros teóricos e metodológicos no âmbito da descrição das línguas, da apresentação dos seus usos e da sua aprendizagem. Conciliando os diferentes contributos, devemos pensar que o processo de ensino e aprendizagem das línguas se afirma, no seu todo, como uma permanente atividade de negociação de sentidos entre falantes num continuum espacial e temporal das suas vidas.

Antes de terminar, uma nota para a recente configuração da realidade europeia, caracterizada por movimentos populacionais que justificam a reformulação de discursos de política de línguas e a reconfiguração de práticas docentes. Neste sentido, é necessário explicar e enquadrar as mudanças e a multiplicidade de práticas discursivas. Deste ponto de vista, para além do plano metodológico, a formação de professores deverá ter em atenção a necessidade de, no contexto das situações pedagógicas da aula, materna e não materna, se criar nos alunos um grau de consciência cultural

crítica que os torne capazes de adequar o uso da língua a diferentes contextos sociais.

Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Enfance*, 44(4), 305-309.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). Pour une autre paradigme de la culture: de la culture à la culturalité. In M. Abdallah-Preteuille & L. Porcher (1996), *Education et communication interculturelle* (pp. 43-75). Paris: Presses Universitaires de France.
- AGAR, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined communities*. New York & London: Verso.
- ASANTE, M., Newmark, E. & Blake, C. (Ed.). (1979). *The Handbook of Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BALLY, C. (1964). *Linguistique générale et linguistique française* (4.^a Ed.). Berne: Ed. Francke.
- BAKTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BANERJEE, J. & Carrell, P. (1988). Tuck your shirt, you squid: suggestions in ESL. *Language Learning*, 38, 313-364.
- BATESON, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unit*. New York: Dutton.
- BÉACCO, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015). Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Consultado a 4 de julho de 2017 em http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/GUIDE_PIE_final%2030%20sept15_FR.pdf.
- BELZ, J. (2007). The Role of Computer Mediation in the Instruction and Development of L2 Pragmatic Competence. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 45-75.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. T. II, Paris: Gallimard.
- BHABHA, H. (1992). Postcolonial Authority and Postmodern Guilt. In L. Grossberg, P. Nelson & P. Treichler, (Ed.), *Cultural studies* (pp. 56-66). London: Routledge.
- BLOMMAERT, J. (1991). How Much Culture is there in Intercultural Communication? In J. Blommaert & J. Verschueren, *The Pragmatics of International and Intercultural Communication* (pp. 13-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- BLOMMAERT, J. (1998). Different Approaches to Intercultural Communication: A Critical Survey. Consultado a 4 de julho de 2017 em <http://www.cie.ugent.be/CIE/blommaert1.htm>.
- BLOMMAERT, J. & Verschueren, J. (1991). *The Pragmatics of International and Intercultural Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- BLOMMAERT, J. & Szabla, G. (2017). Does Context Really Collapse in Social Media Interaction? Consultado a 4 de julho de 2017 em <https://alternative-democracy-research.org/2017/06/27/does-context-really-collapse-in-social-media-interaction/>.
- BLUM-KULKA, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- BIALYSTOCK, E. (1990). *Communication Strategies: a Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Blackwell.
- BOURDIEU, P. (1980). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P. (1991). The Economy of Linguistic Exchanges. In P. Bourdieu & J. Thompson, *Language and Symbolic Power* (pp. 35-42). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- BRAULT, G. J. (1963). Kinesics and the Classroom: Some Typical French Gestures. *French Review* 36, 374-382.
- BROWN, I. C. (1963). *Understanding Other Cultures*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M. (2003). On being 'bicultural' and 'intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming, *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters, cap. 4.
- BYRAM, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. In M. Byram, G. Zarate & G. Neuner, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (pp. 7-43). Estrasburgo: Conselho da Europa.
- CHAMOT, A. U. (2008). Strategy Instruction and Good Language Learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*, T. I. Paris: Ophrys.
- DÖRNYEI, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.

- DUCROT, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- DUCROT, O. & Schäffer, J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- EISENSTEIN, M. & Bodman, J. (1993). Expressing Gratitude in American English. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 64-81). Oxford: Oxford University Press.
- ESCANDELL-VIDAL, V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (2012), Michel Candelier (Coord.), European Centre of Modern Languages/ Conselho Europeu.
- GALISSON, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Almedina.
- GOFFMAN, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- GOMES, C. (2013). *Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- GONÇALVES, M. (2013). *Atos Expressivos e Ensino do Português como Língua Não Materna: o caso do pedido de desculpa e da expressão do desejo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- GUMPERZ, J. & Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J. (1972). Introduction. In J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics* (pp. 1-25). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUDYKUNST, W. (Ed.). (1983). *Intercultural Communication Theory*. Beverly Hills, CA: Sage.
- HALL, E. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropologist New Series* 65: 1003-1026.
- HINKEL, E. (1994). Pragmatics of Interaction: Expressing Thanks in a Second Language. *Applied Language Learning*, 5, 53-91.
- HINKEL, E. (1997). Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data. *Applied Linguistics*, 18(1), 1-26.
- HINNENKAMP, V. (1995). Intercultural communication. In J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (Eds.) *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-20). Amsterdam: John Benjamins.

- HOUCK, N. & Gass, S. (1996). *Interlanguage Refusals. A Cross-Cultural Study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HYMES, D. (Ed.) (1964). *Language in Culture and Society: a Reader. Linguistics and Anthropology*. New York & London: Harper & Row.
- ISHIHARA, N. & Cohen, A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet*. London: Pearson Education.
- JUDD, E. L. (1999). Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence. In E. Hinkel (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 152-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- KAIKKONEN, P. (2001). Intercultural Learning through Foreign Language Education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (eds.), *Experiential Learning in Foreign Language Education* (pp. 61-105). Harlow, Essex: Longman.
- KAPLAN, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16, 1-2, Blackwell Publishers.
- KASPER, G. (1992). Pragmatic Transfer. *Second Language Research*, 8(3), 203-231.
- KASPER, G. (1997). The Role of Pragmatics in Language Teacher Education. In K. Bardovi-Harlig & B. Hartford (Ed.). *Beyond Methods: Components of Second Language Education* (pp. 113-136). New York: McGraw-Hill.
- KASPER, G. & Schmidt, R. W. (1996). Development Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 149-169.
- KASPER, G. & Rose, K. (2002). Pragmatics in SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- KECSKES, I. (2015). Intracultural Communication and Intercultural Communication: Are they different? *International Review of Pragmatics*, 171-194.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(2). Consultado a 24 de abril de 2017 em http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.
- KULICK, D. & Schieffelin, B. (2004). Language Socialization. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 349-368). Oxford: Blackwell.

- LADO, R. (1961). How to Test Cross-Cultural Understanding. In R. Lado. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests* (pp. 353-363). Londres: Longman.
- LANGACKER, R. (2014). Culture and Cognition, Lexicon and Grammar. In M. Yamaguchi, D. Tay & B. Blount (Eds.), *Approaches to Language, Culture, and Cognition. The Intersection of Cognitive Linguistics and Linguistic Anthropology* (pp. 27-49). Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan.
- LANTOLF, J. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LIGHT, P. & Butterworth, G. (Eds.) (1993). *Context and Cognition. Ways of Learning and Knowing*. Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum.
- LOMAS, C. (2003). Os livros de texto e a educação linguística. In C. Lomas (Org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 271-286). Lisboa: ASA Editores.
- LOMAS, C. & Osoro, A. (1991). Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 4, 22-29.
- LOMAS, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, Competencia comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOPES, A. C. M. (1995). A Pragmática Linguística e os novos Programas de Português. *Máthesis*, 4, 293-306.
- LOPES, A. C. M. (2011). Atos de fala e ensino do Português como língua materna. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 223-246). Porto: Universidade do Porto.
- LOPES, A. C. M. (1999). A Pragmática Linguística e o ensino do Português: algumas reflexões. In C. Mello *et al.* (Orgs.), *Actas das I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 17-30). Coimbra: Almedina.
- LOPES, A. C. M. (2005). Texto e coerência. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 9(1/2), 13-33.
- LOPES, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina.
- LUCY, J. (2000). Reflexivity. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 212-215.
- MAINGENEAU, D. (1981). *Approches de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.

- MARTÍNEZ-FLOR, A. (2011). Research Methodologies in Pragmatics: Eliciting Refusals to Requests. *ELIA*, 11, 47-87.
- MATOS, S. (2008). A cultura pela língua. Algumas reflexões sobre a pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In M. F. Oliveira & I. M. Duarte (Org.), *O Fascínio da Linguagem. Atas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 391-406). Porto: CLUP.
- MORRIS, C. (1946). *Signs, Language and Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- NUCHÈZE, V. (2004). La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse. *Lidil*, 29, 11-41.
- OLSHTAIN, E. & Cohen, A. (1989). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18-35). Rowley: Newbury House.
- OLIVER, R. T. (1962). *Culture and Communication: The Problem of Penetrating National and Cultural Boundaries*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- PAIGE, R. M., Cohen, A., Kappler, B., Chi, J. & Lassegard, J. (2002). *Maximizing Study Abroad: a Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use*. MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- PUREN, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3, 55-71.
- QERCL (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho Europeu*. Lisboa: Asa Edições.
- RISAGER, K. (2007). Towards a Transnational Paradigma in Language and Culture Pedagogy. Consultado a 24 de abril de 2017 em http://www.academia.edu/200448/Towards_a_transnational_paradigm_in_language_and_culture_pedagogy.
- ROBERTS, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROSCH, E. (1978). Principles of Categorization. In E. Rosch & B.J.Lloyd (Eds.), *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale (N.J.): Laurence Erlbaum.
- RUBIN, J., Chamot, A., Harris, V. & Anderson, N. (2007). Intervening in the Use of Strategies. In Cohen, A. & Macaro, E. (Ed.), *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.
- SANTOS, J. V. (2011). *Linguagem e comunicação*. Coimbra: Almedina.

- SCHIEFFELIN, B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life: Language Socialization of Kaluli Children*. New York: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 2: 129-158.
- SCHMIDT, R. (1993). Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). Oxford: Oxford University Press.
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In Robinson, P. (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- SILVA, A. S. (1999). *A semântica de deixar. Uma contribuição para a abordagem cognitiva em semântica lexical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SOUSA, M. (2010). *A Cortesia Verbal nas aulas de português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (PL2/PLE)*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.
- SPENCER-OATEY, H. & Franklin, P. (2009). *Intercultural Communication. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAUB, H. (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *English Teaching Forum*, 37(3), 2-8.
- SWEETSER, E. & Fauconnier, G. (1996). Cognitive Links and Domains: Basic Aspects of Mental Space Theory. In G. Fauconnier & E. Sweetser (Eds.), *Spaces, Worlds and Grammar* (pp. 1-28). Chicago: University of Chicago Press.
- The European Profiling Grid* (2011). Consultado a 24 de abril de 2017 em <http://www.epg-project.eu>.
- TOMALIN, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- TROSBORG, A. (1989). Strategies in Negotiation. *HERMES – Journal of Language and Communication in Business*, 2(3), 195-218. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v2i3.21410>
- TROSBORG, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- TYVAERT, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Org.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 251-276). Chêne-Bourg: Georg Editeur.

- TUSÓN, J. (2003). Preconceitos linguísticos e ensino da língua. In C. Lomas, (Org.). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 237-246). Lisboa: ASA Editores.
- VERNIER, S., Barbuzza, S., Giusti, D. & Moral, G. (2008). The Five Skills in the EFL Classroom. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10, 263-291. Consultado a 24 de abril de 2017 em http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2647/vernieri-y-otros-five-languageskills.pdf.
- VERSCHUEREN, J. (2002 [1999]). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- VERSCHUEREN, J., Östman, J., Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- WIERZBICKA, A. (2003). Russian Cultural Scripts: The Theory of Cultural Scripts and its Applications. *Ethos* 30(4), 401-432.
- WITTGENSTEIN, L. (1987[1953]). *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WOLFSON, N. (1983). An Empirically-Based Analysis of Complimenting in American English. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- YOUNG R. (1996). *Intercultural Communication. Pragmatics, Genealogy, Deconstruction*. Clevedon: Multilingual Matters.

(Página deixada propositadamente em branco)

Ana R. Luís é Professora Associada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC). Enquanto Diretora do Mestrado em Ensino de Inglês/Língua Estrangeira e do Mestrado em Ensino de Inglês, leciona e desenvolve investigação na área da Formação Inicial de Professores de Inglês. Foi Coordenadora do Conselho de Formação de Professores, entre 2014 e 2017.

Adélia Nunes é Professora Associada, com Agregação, em Geografia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde exerce funções de docência e investigação. É membro integrado do Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT). Colabora, desde 2008, no Mestrado em Ensino de Geografia e tem investigado temas relacionadas com a Geografia e a Educação para o Risco, no Ensino Básico e Secundário.

Cristina Mello é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro do Centro de Literatura Portuguesa (CLP). Doutorada em Literatura Portuguesa, leciona e investiga nas áreas da Didática do Português e Didática da Literatura Portuguesa, ocupando-se igualmente da supervisão de estágios pedagógicos. Entre 2002 e 2004 foi Presidente da Sociedade Portuguesa de Didática das Línguas e Literaturas.

Judite Carecho é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É doutorada em Linguística Contrastiva (Português-Alemão) e membro do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC). Leciona na área de Didática do Alemão e colabora, desde 2015, na coordenação do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, tendo sido Vice-Coordenadora do Conselho de Formação de Professores, entre 2009 e 2011.

Ana Isabel Ribeiro é Professora Auxiliar do Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do CEIS XX. Leciona e desenvolve investigação nas áreas da História Moderna, Didática da História, Humanidades Digitais e Formação Inicial de Professores. É Diretora do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, desde 2015.

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2019

1 2



9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

I
IMPRESSA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS
U