NÚMERO 7 de 2013

ARTES E HUMANIDADES
COMUNICAÇÃO E CIÊNCIAS EMPRESARIAIS
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

EXEDRA
REVISTA CIENTÍFICA
ESEC

CORPO EDITORIAL

Diretor
Maria de Fátima Fernandes das Neves

Conselho Científico
Pedro Balaus Custódio - Educação/Formação
Maria Cláudia Perdigão Andrade - Comunicação e Ciências Empresariais
Maria do Amparo Carvas Monteiro - Artes e Humanidades

Revisores

- Ana Maria Sarmento Coelho – ESEC;
- Carlos Alberto Pereira Meireles Coelho – DE UA;
- Fernando Manuel Lourenço Martins – ESEC;
- Maria de Fátima Fernandes Neves – ESEC;
- Nuno Manuel dos Santos Carvalho – ESEC;
- Gil Ferreira Baptista – ESEC;
- Paulo José Tente da Rocha Osório - UBI;
- Isabel Calvário Correia - ESEC.

Produção
Execução gráfica - José Pacheco (NDSIM)

FICHA TÉCNICA

EXEDRA: Revista Científica
Publicação eletrónica semestral da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra

Periodicidade
Semestral

ISSN 1646-9526

Copyright
A reprodução de artigos, gráficos ou fotografias da Revista EXEDRA só é permitida com autorização escrita do Diretor.

Envio de artigos
EXEDRA: Revista Científica
Escola Superior de Educação de Coimbra
Praça Heróis do Ultramar
3000-329 Coimbra, Portugal

Tel: +351 239793120 | Fax: +351 239 401461

exedra@esec.pt | www.exedrajournal.com

Índice

Editorial 5

ARTES E HUMANIDADES 7

Los Parques Patrimoniales: Un Instrumento de Desarrollo Sostenible 7

Impactos do turismo na identidade cultural. Impacts of tourism on cultural identity 19

Do monolinguismo medieval ao bilinguismo (diglóssico) atual. Interferência e consciência linguística em textos galegos antigos 25

COMUNICAÇÃO E CIÊNCIAS EMPRESARIAIS 41

Igualdade de Género no Exercício da Profissão de Relações Públicas: Estudo exploratório com estudantes de comunicação organizacional 41

O impacto de factores de natureza tecnológica na comunicação das organizações e nas profissões da comunicação 51

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 63

Escola-Comunidade: estratégias de interacção mediante a dinamização de projectos de animação cultural do património 63

Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas 70

Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação 86

O recurso ao documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior 100

Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar 113

Developing Multilingual Competence in Academia: Teaching German as L3 to Polish Students of English Department 129

Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis 138

RECENSÃO CRÍTICA 149

Recensão critica ao livro Relações trabalho-família e género: caminhos para a conciliação de Cláudia Andrade 149

REVISÕES TEMÁTICAS 153

Educação e formação em Portugal: alguns desafios 153

Competências de Liderança e Comportamentos de Cidadania Organizacional em Escolas 162

Editorial

Com a presente edição, a EXEDRA publica neste mês de julho de 2013 o número 7, o primeiro de dois previamente agendados para este ano. Este volume vem confirmar a crescente tendência desta revista – e uma das suas principais aspirações – a de se constituir como um veículo de estudos e de pesquisas oriundas de áreas multifacetadas dando, pois, voz a domínios científicos muito ecléticos.

A presidir a este novo ciclo editorial estiveram, desde o começo, a vontade de consolidar este projeto editorial, a ambição de o tornar uma presença regular por entre as publicações congéneres e, também, o desejo de alargar este fórum de investigações a diferentes estabelecimentos de ensino superior, nacionais e estrangeiros, de modo a visibilizar os trabalhos que neles se vão desenvolvendo.

De facto, a abrangência e a internacionalização constituem, desde a fundação da revista, uma finalidade e, simultaneamente, um objetivo que a cada número se tenta ultrapassar. De igual modo, esta renovada etapa do percurso confirma, ainda, a aposta na revisão científica externa. Este número é disso um bom exemplo, pois a totalidade dos textos aqui incluídos foram objeto de peer review.

A consecução deste objetivo deve-se, pois, a um trabalho progressivo efetuado ao longo dos últimos meses, e de qual resultou a constituição de uma bolsa de revisores científicos que integra reputados professores, investigadores e especialistas nacionais e internacionais em distintos domínios. Esse acervo de colaboradores constitui, portanto, uma acrescida mais-valia para esta publicação, não só pela garantia da qualidade editorial em domínios específicos mas, também, pela garantia de isenção e de imparcialidade, valores e princípios tão caros quanto inestimáveis numa publicação desta natureza e fins.

Há que salientar também que, a partir deste número, se cativa um espaço, necessário e útil, destinado às recensões e aos artigos de opinião.

Por entre estas palavras introdutórias convém reafirmar a importância que a EXEDRA tem conferido aos números temáticos. Assim, e desde o começo, essa foi uma orientação e uma aposta que estiveram, constantemente, no horizonte das diferentes equipas editoriais, por se entender que ela pode constituir um modo privilegiado de divulgação científica, não só de estudos pioneiros e/ou de investigações que se vão concretizando dentro e fora das nossas fronteiras geográficas mas, também, pela oportunidade de textualizar e dar corpo a vários eventos científicos como os encontros, jornadas e simpósios que vão tendo lugar na esfera académica.

Após a anterior edição de um número temático, em dezembro de 2012, a revista prepara-se para, logo após o verão, dar à estampa um outro, que se encontra em fase de ultimação e que, estamos em crer, fortalecerá esta viva componente investigativa.

A terminar, uma nota obrigatória acerca do trabalho desenvolvido, ao longo dos últimos meses, no que toca ao desenho gráfico da revista e do sítio. Após um período de maturação de diferentes propostas, cremos que a solução gráfica agora disponibilizada reflete, por inteiro, a linha evolutiva da revista e o seu natural crescimento. Acreditamos que, tanto a renovação do logotipo, como o refrescamento da imagem gráfica contribuem, decisivamente, não apenas para a usabilidade da plataforma e, consequentemente para a facilitação da leitura como, sob muitos aspetos, transmitem, de maneira óbvia e transparente, o compromisso da revista entre o classicismo não conservador dos seus objetivos e propósitos, e a modernidade dos seus meios e suportes de design.

Tais melhoramentos contribuirão, decerto, para a legibilidade e sucesso da EXEDRA, fatores que são já mensuráveis no crescente número de artigos remetidos para publicação, e no significativo aumento de acessos e de consultas realizados dentro e fora do país.

Agradecemos, pois, toda a colaboração prestada a este número, desejando que a leitura dos artigos que o compõem seja um ato enriquecedor e instrutivo.

Maria de Fátima Neves

ARTES E HUMANIDADES

Los Parques Patrimoniales: Un Instrumento de Desarrollo Sostenible

María José Cuesta Aguilar

Universidad de Jaén

mjcuesta@ujaen.es

Egidio Moya García

Universidad de Jaén

emoya@ujaen.es

Alejandro Jiménez Serrano

Universidad de Jaén

ajiserra@ujaen.es

Resumo

O desenvolvimento económico regional conta nos últimos anos com instrumentos estratégicos fundamentais, como são os conceitos de paisagem cultural e parque patrimonial, que constituem uma forma sustentável de englobar a conservação e o desenvolvimento territorial.

Nas primeiras décadas do século XXI aparecem estes conceitos na ciência regional como uma oportunidade de futuro para um território que tem uma temática específica, uma história singular, paisagens de grande valor e uma identidade cultural coletiva. Este é o caso do espaço onde se desenvolve o projeto que propomos, o parque patrimonial do rio Nilo entre a cidade de Assuão e a Primeira Catarata.

A deterioração paisagística que se está a produzir neste lugar nos últimos anos, junto às oportunidades de desenvolvimento que oferece essa paisagem cultural milenária são os motivos que convertem esta proposta em uma ótima alternativa para sua conservação e também para oferecer uma atividade turística atraente, que enriquece a cultura, a identidade local e o desenvolvimento económico.

Palavras chave: desenvolvimento local sustentável, parque patrimonial fluvial, paisagem cultural.

Abstract

In the last years, the regional economic development has integrated basic strategic tools: the concepts of ‘cultural landscape’ and ‘heritage park’. Both are a sustainable approach, which combine the conservation and the territorial development.

During the first decades of the 21th century, the concepts of ‘cultural landscape’ and ‘heritage park’ have appeared on the scene of the regional science as an opportunity for the future for a territory with a specific topic, a singular history, proper means of access, landscapes with high valor and a collective cultural identity. In this sense, we study an specific project focused on the heritage park of the Nile river between the modern town of Aswan and the First Cataract.

The decline of the landscape undergone in this area during the last years together with the opportunities of development of its millenary landscape convert this proposal into an optimal alternative based on an attractive touristic activity, which avoids a major deterioration. Moreover, it is an incentive for the culture, the local identity and the economic development.

Key words: sustainable local development, fluvial heritage park, cultural landscape.

1. Los paisajes culturales

El medio rural es un espacio heterogéneo fundamentado en una serie de factores y elementos singulares de los que resaltan, entre otros, los núcleos de población, los usos agrarios de la tierra o la arquitectura típica. Son caracteres que por su especificidad se convierten en recursos que dotan al territorio de fortalezas que pueden convertirse a su vez en estrategias de desarrollo y oportunidades de futuro para la población local.

Estos son los paisajes del hombre, que han sido creados por él e interpretados por el mismo (Iranzo, 2009). Esto significa la creación de un paisaje cultural, que es el mejor registro del hombre en el espacio (Sabaté, 2004).

Sauer ya definía paisaje cultural como el resultado de la acción de un grupo social sobre un paisaje natural (Sauer, 1925). La cultura es el agente; lo natural, el medio; el paisaje cultural, el resultado.

Dicho autor, junto a los geógrafos de la escuela de Berkeley, defienden la idea de paisaje como imagen unida a un territorio, a un lugar concreto fruto de la construcción humana. Esta idea se basa en los principios de la que denomina Geografía Cultural, que analiza las transformaciones del paisaje natural –en cultural– debido a la acción del ser humano, estudiando la relación variable entre entorno y costumbres, representado por una cultura lógica y permanente.

Teniendo como referente teórico los conceptos de la Geografía Cultural, los paisajes culturales son fuentes de conocimiento, convertidos en huellas o lugares de la memoria, que no se refieren solo al pasado sino que se reescriben permanentemente.

Por tanto, el paisaje cultural viene a ser una construcción teórica que converge entre el paisaje que percibimos y el territorio que nos proporcionan los símbolos y significados de cada sociedad. Se convierte en un punto intermedio entre el paisaje que percibe el viajero y el territorio vivido por la población local.

Cuando empezamos a analizar el paisaje como realidad social comenzamos a reconocer el territorio en toda su complejidad. En la lenta evolución que marca su legado histórico vemos el gran valor que representa este patrimonio en la cultura de la sociedad.

Además, un paisaje cultural no es inmutable; su carácter histórico y evolutivo hace que esté en constante transformación (UNESCO, 2002). A ello contribuye de manera determinante la población local que se apropia de él creando de forma permanente nuevos territorios que vienen a significar unidades de paisaje individualizadas y con personalidad propia. Los actores sociales son por tanto un componente más que puede, en función de las prácticas que realicen, modificar paulatina o radicalmente un paisaje según sus objetivos.

Los territorios, como unidades mínimas de producción y creación de paisaje, trabajan permanentemente en diálogo, negociación o disputa con el paisaje cultural dominante. Los territorios reescriben en ritmos diversos permaneciendo las huellas, generando olvidos, afirmando, impugnando, modificando, destruyendo para configurar en una actividad incesante nuevos paisajes culturales.

El territorio creado y transformado por la acción humana es patrimonio, en él se mezclan elementos naturales y culturales que interactúan desde épocas inmemoriales. Esto justifica su puesta en valor y los convierte en un recurso que hay que proteger y mantener para que las generaciones futuras puedan vivirlo y disfrutarlo (Aguiló, 2007; Pillet, Cañizares & Ruiz, 2007).

Para que sea posible analizar y diagnosticar este patrimonio paisajístico debemos identificar los elementos estructurantes que lo conforman: relieve, cursos fluviales, tipologías agrícolas, morfologías urbanas, monumentos histórico-artísticos, entre otros (Pujadas & Font, 1998).

2. Los parques patrimoniales

La existencia en un determinado espacio con recursos patrimoniales y su disponibilidad justifican la propuesta de un proyecto que a modo de estrategia de desarrollo puede asegurar la reactivación

económica de un territorio. En este sentido, realizaremos una propuesta de diseño de un Parque Patrimonial fluvial (Pérez & Parra, 2004), que detallaremos más adelante.

La mayor parte de las experiencias ejemplares en este tipo de iniciativas proceden de Estados Unidos y de Europa. Los Parques Patrimoniales no están reconocidos como una figura legal de protección como pueden ser los Parques Nacionales, los Naturales, los Sitios de Interés Científico, …(Iranzo, 2008), por lo que no son instrumentos jurídicos pero sí son potentes herramientas técnicas que pueden servir para dinamizar y potenciar un territorio desde los más diversos puntos de vista, tanto social, económica, ambiental como culturalmente.

Se trata de un parque vivo, dinámico, habitado, en el que la vida diaria forma parte del mismo y el patrimonio es el recurso básico en torno al que pivota el parque, de forma que se diferencia claramente de otros tipos de parques como son los temáticos o los medioambientales. Su singularidad se basa en la imagen que nos muestran y en los paisajes culturales que lo determinan.

Estas iniciativas se basan en un objetivo prioritario como es la integración, en un marco de respeto al territorio y sus condicionantes, la connivencia de los recursos patrimoniales con la educación, la actividad turística y el desarrollo sostenible (Martins & Costa, 2010).

En un parque de este tipo se ofrece a los potenciales turistas una combinación de prácticas culturales y naturales que a modo de desarrollo endógeno refuerzan la identidad de la población local desde una triple óptica, la cultural, la económica y la territorial (Sabaté, 2005).

Para optimizar los resultados esperados es necesario presentar unos objetivos que deben ser escuetos y claros:

- Primar la conservación de los recursos.

- Dinamizar económicamente el territorio para que tenga poder de atracción sobre inversiones tanto públicas como privadas sobre enclaves determinados que sirvan como detonante para atraer actividad turística (Sabaté & Lista, 2001). De esta forma se consigue una ventaja inicial favorable que va a jugar un papel fundamental como punto de partida del proceso de impulso económico.

La creación de un parque patrimonial tiene que girar en torno a un recurso didáctico como es el hilo discursivo de un guía turístico (OMT, 1998). La línea argumental que se transmite a los turistas debe estar bien insertada y justificada en relación al recorrido que se va visitando. Los datos y detalles de la historia contada deben corresponderse con la realidad, sin quedarse únicamente en lo observable por el espectador sino en la interpretación del paisaje, ya sea desde la importancia de un cauce fluvial como medio de transporte y abastecimiento, hasta la mitificación del mismo como forma de realzar la presencia omnipresente de este recurso en la vida de los habitantes de ese espacio concreto.

La interpretación resulta imprescindible a la hora de interrelacionar los recursos para que interactúen y se refuercen. De esa forma situamos en cada momento al turista, al investigador y al usuario, respecto de un guión general.

Es necesario acotar claramente la delimitación del espacio geográfico que constituye el parque teniendo en cuenta todos los elementos que lo caracterizan como espacio singular, que en consecuencia justifican su valor como ámbito merecedor de tal uso.

Siguiendo esta premisa y en función de la riqueza de recursos existente, es conveniente reconocer diversas unidades de paisaje identificadas por unos recursos patrimoniales propios, desde los elementos históricos, a los estéticos o a los artísticos.

El recurso que predomine en cada unidad o ámbito tomará el protagonismo en la línea discursiva aunque siempre complementándose con los demás de forma que no sustraigan la atención de la temática principal. En cualquier caso es importante remarcar la importancia del parque patrimonial como aliciente y estímulo para la protección y en su caso la regeneración del territorio.

Por último resulta evidente que todo este guión toma sentido cuando se vincula a un itinerario previsto, que está delimitado y acotado y se va narrando a los visitantes desde el medio de transporte más acorde con la naturaleza del paisaje.

La mayor parte de las propuestas sobre la puesta en marcha de un parque patrimonial contienen numerosas semejanzas, y todas ellas son equiparables a los componentes que proponía Kevin Lynch (Lynch, 1984):

- El ámbito global y los subámbitos del parque - Áreas (regions)
- Los recursos patrimoniales y los servicios - Hitos (landmarks)
- Las puertas y accesos, los centros de interpretación y museos - Nodos (nodes)
- Los caminos que vinculan todo lo anterior - Itinerarios (paths)
- Los límites visuales de la intervención - Bordes (edges)

Es necesario partir de una base sólida en cuanto a los principios que guían la puesta en marcha de cualquier iniciativa de este tipo, por ello entendemos el valor del paisaje en sintonía con los tres pilares que sostienen el desarrollo sostenible como marco referencial que engloba la temática de la protección patrimonial (Allende, 2002). En este sentido hablamos del paisaje cultural como:

- Patrimonio cultural e histórico
- Indicador de calidad ambiental
- Recurso económico que atrae inversión y actividad turística.

Pues bien, para afirmar y preservar estos valores, hay que entender que el paisaje y el territorio son una realidad en continua evolución, como la sociedad que los crea (Zoido, 2002). No se trata de algo inamovible sino que se encuentra en permanente cambio y transformación, hecho que le da a esa realidad una personalidad e identidad propias.

Estos valores resultan necesarios para gestionar el territorio de cara a la comunidad local, por ello, el patrimonio entendido como la expresión de la identidad del territorio debe ser un factor más en la ordenación espacial.

3. Una propuesta de actuación: el parque patrimonial fluvial Asuán-Primera Catarata.

3.1. Delimitación y definición del ámbito territorial.

Las premisas citadas anteriormente se cumplen en el ámbito territorial localizado en la región de Nubia, al sur de Egipto, entre la ciudad de Asuán y la llamada Primera Catarata, que se encuentra en

la proximidades de la presa baja, construida en 1902, ocho kilómetros río abajo respecto a la actual gran presa o presa alta de Asuán.

Se trata de un proyecto de itinerario turístico recorrido por el río Nilo, de unos 10 kms de longitud, en cuyo trayecto se encuentran tanto bienes de interés natural e histórico-artístico, que conforman en conjunto un paisaje cultural milenario de extraordinario valor patrimonial (Figura 1).

Figura 1.

Localización del área de estudio

En el proceso de elaboración de la propuesta de parque patrimonial fluvial, hemos encontrado una serie de carencias destacables en la protección y en el mantenimiento de los bienes culturales existentes en este espacio. Quizá por falta de iniciativa, por ausencia de interés de las autoridades locales y regionales, por intereses creados, por falta de presupuesto para la conservación… o por un cúmulo de motivos, el caso es que nos encontramos un triste ejemplo de destrucción paulatina de este paisaje singular que se está deteriorando a un ritmo preocupante, debido fundamentalmente a la construcción de viviendas y alojamientos hoteleros que no respetan el diseño tradicional sino que copian otro tipo de arquitectura de corte más occidental (Figura 2).

Como podemos comprobar en las imágenes, son construcciones que se están realizando prácticamente en los bordes del cauce del Nilo, lo que conlleva un problema añadido como es la destrucción de hábitats naturales y el deterioro de la vegetación con la consiguiente pérdida de suelos por escorrentía y deslizamientos (Figura 3).

Figura 2.

Alojamiento hotelero (Hotel Sarah) no integrado en el paisaje.

Figura 3.

Construcción en el borde del cauce fluvial.

Ante la ausencia de propuestas conocidas o acciones de las instituciones públicas o privadas para la protección de este paisaje cultural proponemos la creación de un parque patrimonial fluvial, una solución que se ha mostrado como una experiencia positiva en otros territorios en los que resultaba urgente poner en marcha acciones encaminadas a la defensa del patrimonio natural y cultural.

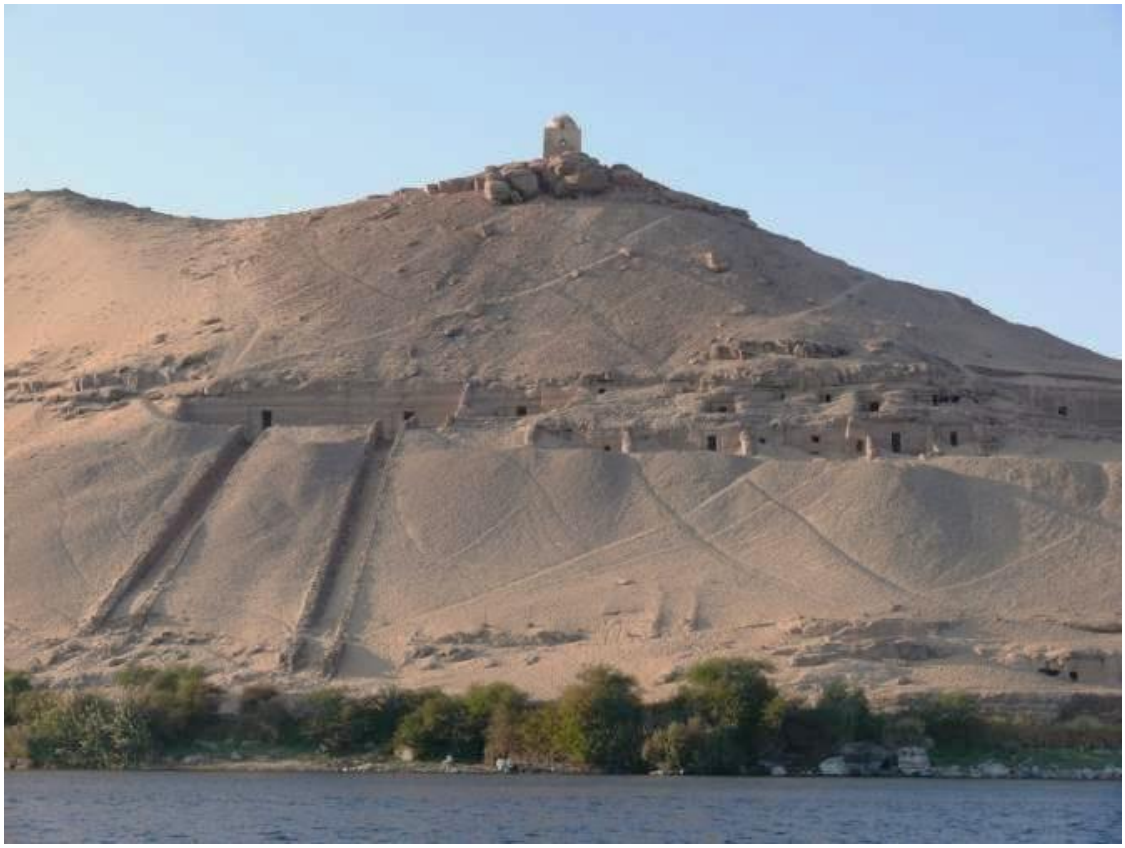
La existencia de toda una serie de recursos patrimoniales y su disponibilidad justifican este proyecto que a modo de estrategia de desarrollo asegure la reactivación económica del territorio.

El proyecto consta de varios objetivos parciales como son la individualización y descripción de los paisajes y recursos patrimoniales existentes a lo largo de las riberas del río. Dicho objetivo se complementa con el análisis de la información necesaria para fundamentar de manera razonada la propuesta de parque patrimonial.

Se trataría, por tanto, de un itinerario que cuenta con una gran cantidad de recursos patrimoniales de diversa naturaleza:

- En cuanto a recursos patrimoniales históricos, se disponen en la margen derecha del río desde yacimientos arqueológicos como la necrópolis de Qubbet el-Hawa (www.qubbetelhawa.es) donde existen tumbas del Reino Antiguo y del Reino Medio (2600-1750 a. C.), (Figura 4), o el monasterio medieval de San Simeón, encuadrado entre los siglos VI- XII (Edel, 2008; Jiménez, 2011).

Figura 4.



Necrópolis de Qubbet el-Hawa.

- En el interior del cauce se localizan varias islas, entre las que destaca Elefantina, donde se conservan hitos de carácter histórico-artístico como las huellas del nilómetro con el que se medían las crecidas históricas del río; la isla de Sehel, con sus llamativos “graffitis” faráonicos, (Gasse & Rondot, 2007), o la que acoge el jardín botánico.

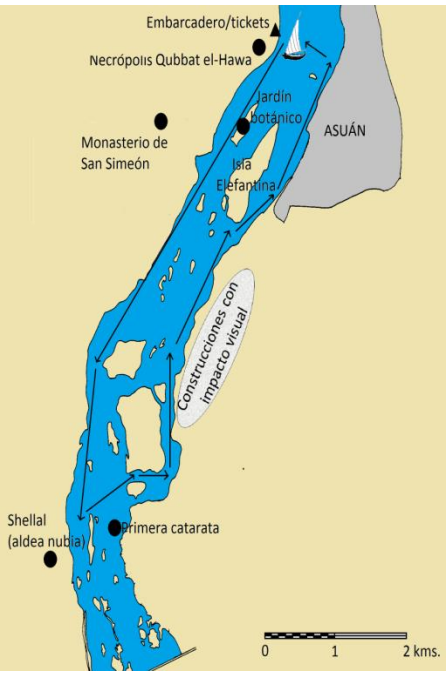
- Respecto al conjunto de patrimonio natural, se encuentran tanto en el propio cauce del Nilo como en las riberas varias zonas de reserva faunística y de flora acuática que ocupan prácticamente la totalidad de la extensión territorial propuesta.

- Los usos agrícolas de la tierra, basados fundamentalmente en la producción hortícola de autoconsumo.

- La ciudad de Asuán con todas las actividades turísticas que ofrece, como la visita al Museo Nubio o al zoco, entre otras, y los pequeños asentamientos humanos dispuestos en ambos márgenes. En ellos destaca especialmente el diseño arquitectónico tradicional, construido, diseñado e integrado en el paisaje, que forma parte de su configuración y crea un sentido de pertenencia en la población. Es en este punto, sin embargo, donde destaca la aparición en los últimos años de una serie de impactos ambientales de tipo visual o de contaminación arquitectónica, señalados anteriormente.

Después de señalar los hitos más destacables, vemos como en definitiva, es el río el elemento físico que va encadenando las distintas zonas visitables porque ha estado siempre presente en las etapas históricas que han marcado la evolución del paisaje, y viene a ser, por tanto, el que engloba y sintetiza la identidad del territorio. Es por ello que proponemos el itinerario fluvial que aparece señalado en el mapa, en el que se destacan las posibles visitas del recorrido en relación a los motivos reseñados, con la idea implícita de mostrar al visitante la riqueza patrimonial del entorno y en consecuencia la necesidad de conservarlo y protegerlo de cualquier tipo de impacto (Figura 5).

Figura 5.



Propuesta de un parque patrimonial fluvial

3.2. Valores patrimoniales del territorio.

Una vez analizados y localizados cartográficamente los recursos singulares del territorio, recabamos los valores más significativos que a nuestro juicio justifican la propuesta. Son los siguientes:

- Valores paisajísticos y culturales:

Los procesos territoriales y los elementos que definen el paisaje ribereño de este tramo del Nilo conforman la base del proyecto de parque patrimonial mediante la síntesis de componentes físicos y humanos.

El paisaje percibido por el valle del río está constituido por un mosaico de unidades entre las que se encuentra en la propia llanura de inundación un ámbito agrícola con predominio de la horticultura tradicional donde se cultiva principalmente rúcula, altramuz, pepino, patata,…. Entre los herbáceos se entremezclan árboles aislados principalmente palmeras, mangos, plataneras y limoneros. Es una producción dedicada básicamente al autoconsumo obtenida mediante regadío de canales y pequeñas acequias movidas aún por molinos manuales.

Este tipo de agricultura ofrece una imagen que singulariza la organización del paisaje rural de una de las grandes civilizaciones forjadas en la cultura del agua (Bielza de Ory, 2008), de la que es protagonista principal el cauce del río que nos sirve como hilo conductor del proyecto.

A pocos metros de la llanura aluvial comienza de forma súbita otra unidad de paisaje característica de todo el valle nilótico, el dominio del desierto. En las estribaciones de las antiguas terrazas del río, perfectamente visibles desde la barcaza que utilizamos como medio de transporte para realizar el recorrido fluvial, resultan fácilmente perceptibles los templos, palacios y excavaciones arqueológicas que se localizan en la margen derecha del río. Asimismo observamos los que se ubican en las islas que se extienden en medio del cauce, todas ellas citadas anteriormente.

En conjunto, estas unidades y las componentes que las configuran crean un espacio lleno de rasgos visuales en cuanto a texturas, color y dimensiones (De Bolós, 1992), que se integran plenamente en el medio dándole un valor intrínseco y un significado cultural al paisaje que se sintetiza finalmente en una imagen espacial espectacular.

- Valores estéticos.

Los asentamientos de población tradicionales son otro elemento visual integrado en el paisaje, aunque en este punto hay que hacer una salvedad. Todos los que ocupan la margen derecha del río, los más alejados de la ciudad de Asuán, tanto las antiguas como las de reciente construcción, siguen manteniendo el diseño de la arquitectura popular en cuanto a materiales (barro y paja), formas (casas compactas, sobrias, macizas, con tejado unitario, aspecto exterior tosco), decoración (con colores vivos y dibujos geométricos y simbólicos).

Sin embargo en la margen izquierda, como comentamos anteriormente, se lleva produciendo en los últimos años lo que podríamos llamar una occidentalización de la arquitectura popular (Vera, 1997), ya que aparece salpicada de viviendas particulares y establecimientos hoteleros que no guardan ni en la forma ni en los materiales ni en las dimensiones ninguna sintonía con el diseño tradicional

Suponen un impacto paisajístico de primer orden no solo por el aspecto visual sino también por el impacto ambiental al no guardar ninguna distancia mínima de protección para las especies vegetales y la fauna protegida de la zona.

Es un aspecto que en el futuro quizá podría corregirse o al menos no extenderse más si el espacio se encuentra delimitado por el parque patrimonial y el valor estético como identificativo y específico de un lugar se hace efectivo.

- Valores económicos.

Aunque este espacio ya supone un beneficio económico desde el punto de vista turístico, la existencia de un parque patrimonial supondría convertir e impulsar los recursos patrimoniales del lugar en productos para el turismo cultural, de forma que llegue a ser un revulsivo con mayor potencial de desarrollo (Ruiz, 1997; Bouzza, 2006).

Iniciativas de este tipo pueden atraer la inversión privada y con ello se potenciaría el consumo de productos rurales, el descubrimiento de los modos de vida local, etc aunque para conseguirlo es primordial la conservación del entorno, evitando cualquier tipo de impacto paisajístico.

4. Consideraciones finales

En estos últimos años, están resultando fundamentales los conceptos paisajes culturales y parques patrimoniales como instrumentos estratégicos para el desarrollo económico regional de base local. Naturaleza y cultura como términos que definen el concepto patrimonio, valorado y determinado por una identidad, una memoria y una especificidad frente a la globalización y a la subestimación de lo propio.

Particularmente, los parques patrimoniales suponen un estímulo de primer orden para el desarrollo económico porque consiguen aunar conservación y desarrollo, economía y medioambiente. Son una forma óptima de conseguir la sostenibilidad en todas sus dimensiones, la económica, la ambiental y la cultural.

La figura de parque patrimonial tiene el valor singular de ser un espacio físico destinado al ocio, en el que se localizan una serie de recursos naturales y culturales que son rasgos característicos del lugar y que por tanto le dan una identidad que reconocen tanto la población local como los visitantes foráneos.

Las experiencias positivas de parques patrimoniales manifiestan que la puesta en valor y la gestión racional del patrimonio y el paisaje son básicos para potenciar el desarrollo social y económico.

En las primeras décadas del siglo XXI se presentan como una oportunidad de futuro para un territorio que cuenta con una temática específica, una historia singular, medios de acceso adecuados, paisajes de gran valor, una identidad cultural colectiva,… elementos que en suma merecen ser conservados y protegidos para utilizarlos como recurso económico y conservarlos para las generaciones futuras (Valdés & Pérez, 2003). Es el caso del que podría ser el parque patrimonial del río Nilo entre la ciudad de Asuán y la primera catarata.

Una vez analizadas las debilidades de la zona, concretadas sobre todo en la contaminación arquitectónica que se viene produciendo en las últimas dos décadas, y asimismo las oportunidades de desarrollo que ofrece este paisaje milenario, lo proponemos como parque porque el uso turístico que mantiene tradicionalmente no se ha mostrado como una buena opción de desarrollo, en cambio como parque patrimonial fluvial podría mejorarse de forma sustancial con esta propuesta de itinerario turístico basado en un mapa de localización que define los límites visuales y físicos del parque y

todos los datos que requiere un potencial turista para recorrer este espacio, desde el punto de entrada, el medio de transporte usado, las tarifas o los puntos de interés.

La elaboración de esta serie de hitos marcados, desarrollados e interpretados cartográficamente, representa un medio para ofrecer al visitante una actividad atrayente, una apuesta segura para conocer un territorio en lugar de la oferta actual, que no va más allá de unas posibles excursiones deslavazadas, inconexas y poco provistas de información.

Referencias *bibliográficas*

Aguiló, M. (2007). Guía para la elaboración de estudios del medio físico. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

Allende, J. (2002). Medio ambiente, ordenación del territorio y sostenibilidad. Ed. Universidad del País Vasco.

Bielza de Ory, V. (2008). Introducción a la ordenación del territorio. Un enfoque geográfico. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bouzza, O. (2006). Ordenación del territorio y turismo: un modelo de desarrollo sostenible del turismo. Ed. Atelier

De Bolós, M. (1992). Manual de Ciencia del Paisaje. Teoría,métodos y aplicaciones. Barcelona: Masson.

Edel, E. (2008). Die Felsengräbernekropole der Qubbet el-Hawa bei Assuan. Munich, Viena y Zurich: 3 Bd. Ferdinand Schöningh.

Gasse, A. & Rondot, V. (2007). Les inscriptions de Séhel. Cairo: Institut Français d'Archéologie Orientale du Cairo.

Iranzo, E. (2008). Paisajes culturales: instrumentos para su análisis y puesta en valor. Revista valenciana d'etnologia, 3, 87-99.

Iranzo, E. & Albir, C. (2009). Las salinas de Arcos y su paisaje. Bases para el diseño de un parque patrimonial municipal. Cuadernos de Geografía, 85, 109-136.

Jiménez, A. (2011). Das Projeckt der Universidad de Jaén auf der Qubbet el-Hawa : Neue ansätze zum Totemkult im Alten Ägypten. In L.D. Morenz, M. Hóveller-Mulle & A. El-Hawary (eds), Zwischen den Welten. Grabfunde von Ägyptens Südgrenz. Rahden: Universität Bonn.

Lynch, K. (1984). La imagen de la ciudad. Barcelona: Gustavo Gili.

Martins, N. & Costa, C. (2010). Património, paisagens culturais, turismo, lazer e desenvolvimento sustentável. Parques temáticos vs parques patrimoniais. Exedra, 5, 51-76.

Organización Mundial del turismo, (1998). Introducción al turismo. Madrid: OMT.

Pérez, L. & Parra, C. (2004). Paisajes culturales: el parque patrimonial como instrumento de revalorización y revitalización del territorio. Theoria, 13, 9-24.

Pillet, F.; Cañizares, C. & Ruiz, A. (2007). Territorio, paisaje y sostenibilidad. Barcelona: Ed. del Serbal.

Pujadas, R. & Font, J. (1998). Ordenación y planificación territorial. Madrid: Síntesis.

Ruiz, J.A. (1997). Patrimonio Cultural y Desarrollo Local. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico,18, 38-44.

Sabaté Bel, J. (2004). Patrimonio y Proyecto Territorial. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Sabaté Bel, J. (2005). De la preservación del patrimonio a la ordenación del paisaje. ID Identidades. Territorio, Cultura, Patrimonio, 1, 15-33.

Sabaté Bel, J. & Lista, A (2001). Casos d´estudi europeus. En Sabaté, B.J. & Schuster, J.M.. Proyectant l´eix del Llobregat. Paisatge cultural i desenvolupament regional. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya-Massachusets Institute of Technology.

Sauer, C. O. (1925). The Morphology of Landscape. Publications in Geography, 2, 19-53.

UNESCO (2002). Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention. Consultado el 30 de mayo de 2012, en http://www.unesco.org/whc.

Valdés, L. & Pérez, J.M. (2003). Experiencias públicas y privadas en el desarrollo de un modelo turístico sostenible. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Vera, J. F. (1997). Análisis territorial del turismo. Una nueva Geografía del turismo. Barcelona: Ariel.

Zoido, F. (2002). Paisaje y ordenación del territorio. Consejería de Obras Públicas y transportes, Junta de Andalucía.

ARTES E HUMANIDADES

Impactos do turismo na identidade cultural. Impacts of tourism on cultural identity

Jones da Silva Gomes

Graduado em Turismo pelo Instituto Federal de São Paulo - IFSP e aluno especial do programa de pós-graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - USP.

jns.gomes@yahoo.com.br

Resumo

O turismo tem sido apresentado como um importante fator de desenvolvimento cultural, ambiental e econômico. Entretanto, observa-se que o fenômeno também é responsável por inúmeros impactos sociais. Este artigo tem como objetivo estimular uma reflexão acerca de algumas possibilidades de inferência da atividade turística na transformação da identidade cultural de povos e nações.

Palavras-chave: identidade cultural; turismo; impactos sociais.

Abstract

Tourism has been presented as an important factor of cultural, environmental and economic. However, it is observed that the phenomenon is also responsible for numerous social impacts. This paper aims to stimulate reflection about some possibilities inference of tourist activity in the transformation of the cultural identity of peoples and nations.

Keywords: cultural identity; tourism; social impacts.

No mundo atual, a definição de costumes, hábitos, língua e características de um povo não são suficientes para a construção de um padrão de identidade nacional. A globalização, fenômeno mundial de integração econômica, cultural, social e política, unida às tecnologias de comunicação cada vez mais velozes e eficientes, tem incitado muitos pesquisadores a resignificar o conceito de padrões de identidades.

Para Stuart Hall, diretor do Centre of Contemporary Cultural Studies, da Universidade de Birminghan, na Inglaterra, a identidade não está exatamente realacionada ao momento e local do nascimento de um sujeito. Hall preceitua que

> *A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior […] (Hall, 2006, p. 38-9).*

Na concepção subjetiva de Renato Ortiz, a identidade não deve ser considerada como uma essência. Para ele, a indentidade cultural está diretamente associada à uma ordem de construção dada no processo histórico de uma sociedade. Nesse contexto, a globalização atua como principal fator contemporâneo de influência e transformação de povos, de culturas e, consequentemente, de identidades. É na dinâmica das transformações imediativas da indústria e do consumo, movidas pelo exacerbado capitalismo que rompe e cruza fronteiras à uma velocidade sem precedentes, que se constituem as influências de uma sociedade em outras.

No entanto, apesar da globalização propiciar o caminho que interconecta e interpenetra as regiões, comunidades locais e nações, marcados pela hegemonia do capital e do mercado,

igualmente este fenômeno provoca o desenvolvimento de uma busca por singularidade e espaço para as diferenças e os regionalismos.

Não se deve desconsiderar que os efeitos da globalização trazem consigo um poderoso reforço de homogeneização cultural, sobretudo em detrimento de sua propagação tecno-científica e dos meios de comunicação em massa de escala planetária. Neste sentido, poder-se-ia considerar a pressuposição do nascimento gradual de uma identidade global. Entretanto, o próprio fenômeno da globalização traz consigo fatores que comprometem esta homogeneização, na medida em que provocam manifestações de resistência, a partir da afirmação das identidades locais, às dinâmicas oriundas do processo de mundialização. Este processo se dá especialmente em função do violento ritmo de transformações de paradigma, apreensão e falta de certezas e referenciais fixos para a compreensão e sobrecodificação do mundo e da realidade, produtos da própria globalização.

A construção de uma identidade global torna-se insustentável por conta do próprio entendimento da identidade, ao ponto que esta se define pela constestação aos outros, ou seja, pela eliminação dos outros, e também à medida em que exige uma inserção seletiva. Na medida em que a globalidade supõe a privação da não continuidade em relação aos povos, não poderia existir os "outros", ao ponto que a inclusão de todos os povos em uma mesma identidade cultural não poderia ser seletiva. Assim, a construção de uma identidade global torna-se impossível, uma vez que estaria associada à uma inclusão global que entravaria o fator de alteridade profundamente ligado ao conceito de identidade.

De acordo com Ortiz, a identidade presume um componente que assemelha os povos e outro que os difere das demais sociedades:

> *Toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença [...] Porém a identidade possui uma outra dimensão, que é interna. Dizer que somos diferentes não basta, é necessário mostrar em que nos identificamos (Ortiz, 2006, p. 7).*

Desta maneira, são as diferenças que separam uma identidade da outra, estabelecendo distinções, quase sempre na forma de oposições sociais. Estas oposições são construídas em todo o tempo, no contexto das relações sociais e culturais. A afirmação da identidade e a expressão das diferenças transcrevem o anseio das distintas sociedades, dissonantemente assentadas no intuito de garantir um acesso prerrogativo ao capital. Assim, compreende-se que a identidade e a diferença encontram-se numa afinada conexão com relações de poder. Segundo Renato Ortiz (2006, p. 7), não existe uma identidade brasileira autêntica mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos da nossa história. Para o pesquisador, falar de cultura brasileira significa falar em relações de poder, da luta ideológica pelo monopólio da definição pelo ser nacional em relação ao Estado. O autor preceitua que

> *Por meio do mecanismo de reinterpretação, o Estado, através de seus intelectuais, se apropria das práticas populares para apresentá-las como expressões da cultura nacional (Ortiz, 2006, p. 140).*

Neste sentido, a identidade nacional tende à uma representação, ou seja, uma caracterização construída por grupos ou classes sociais interessados na imposição de suas visões ideológicas. A análise de Ortiz quanto às diversas divergências existentes entre pesquisadores causadas pela ideia de falsidade ou autenticidade da identidade da nação afirma que

> […] a procura de uma "identidade brasileira" ou de uma "memória" brsileira que seja sua essência verdadeira é um falso problema. […] a pergunta fundamental seria: quem é o artífice dessa identidade e dessa memória que se querem nacionais? A que grupos sociais ela se vincula e a que interesses elas servem? (Ortiz, 2006, p.139).

A sucessão de interesses expressos nos projetos de identidades criados pelos intelectuais – e apoiados pelo Estado – ao longo da história, são muitas vezes cheios de sentimentalismo. Esse fator contextualizado nas ideologias produzidas, conduzem, muitas vezes, ao desenvolvimento de patriotismos, preconceitos e xenofobias existentes nas identidades de algumas nações. De maneira indubitável, o Estado foi um dos atores mais ativos na construção de ideologias que formulam identidades. No entanto, isso não significa que o povo se sujeitasse a todas as propostas desempenhadas pela elite governamental. O consentimento da sociedade, que legitimaria ou não os projetos de identidade propostos, também são fatores que, na visão do autor, fundaram extrema importância para a o desenvolvimento e criação da identidade nacional brasileira.

De acordo com Ortiz, a identidade quanto à sua construção sempre tem um valor positivo com pontos de vistas e diferentes perspectivas. Há de se compreender que não se existe uma (só) identidade brasileira mas uma séria de identidades diversificadas dentro de uma mesma nação. O fato de mundo não ser mais o mesmo, nos incita a pensarmos a identidade cultural de maneira contrária como foi proposta, no passado, por pensadores como Gilberto Freyre ou Sérgio Buarque de Holanda. E diante das transformações mundiais, ocorridas no âmbito da globalização, cada dia mais se fortalece a complexidade na busca coerente do destravamento da discussão acerca das questões pertinentes à construção da identidade.

Paralelamente, a dinâmica do fluxo de turistas trazidos pela globalização também potencializam o discurso acerca da afirmação das identidades locais, o que verifica-se nas políticas de restrição de imigração, sobretudo nos países desenvolvidos. O turismo como fenômeno de aproximação – ou afastamento – de pessoas, não deve ser desconsiderado no processo da formação das identidades de povos e nações. Uma vez que o contato entre as diferentes culturas num espaço geograficamente compartilhado se estabelece, dá então o processo de pluralidade cultural.

A exemplo disso, temos a relação que se estabelece em condições opositoras no contato entre o autóctone e o turista. Os choques culturais, muitas vezes gerados pela globalização da economia que acentua as diferenças dos países desenvolvidos e subdesenvolvidos, do central e do periférico, ilustram as desigualdades não apenas econômicas, mas também socioculturais. Isso se dá porque quando o turista adentra na região visitada ele não se despe de sua cultura para incorporar a do autóctone. Nas viagens, todos os hábitos e comportamentos de consumo geralmente acompanham o turista à região de destino, independente do destino escolhido.

Diversos estudos acerca dos impactos sociais gerados pelo turismo têm mostrado que a influência do turista no autóctone é muito mais expressiva que o contrário. Esse fenômeno se dá sobretudo no turismo internacional, onde se estabelece o contato de pessoas provenientes de países de economias centrais com sociedades de países de economia periférica. Os hábitos que acompanham os turistas, muitas vezes também passam a fazer parte da vida dos autóctones não como uma modo inclusivo e transformador de sua identidade, mas como um caminho que estabelece uma relação mais próxima com o viajante, objetivando resultados monetários viáveis que o turismo é capaz de produzir.

Entretanto, o comportamento do nativo pode ocorrer de duas maneiras distintas. Na primeira, ele pode rejeitar o turismo e consequentemente o turista e sua cultura. Na segunda, o autóctone passa a

admitir os padrões de comportamento e a cultura dos turistas ao passo que, diante desta relação, sua identidade submete-se à transformações ao longo do tempo.

No cenário em que as culturas se encontram, Lickorish e Jenkins afirmam que

> *O turismo pode gerar custos sociais em geral difíceis de estimar, mas que nem por isso são menos importantes. Um exemplo é a ameaça aos hábitos tradicionais de cada país e, muitas vezes, de regiões específicas. Entretanto, o turismo pode se tornar o elemento que irá garantir a manutenção de certas tradições originais que atraem os turistas (Lickorish e Jenkins, 2000, p. 108).*

Nem sempre o conceito do Turismo como um fenômeno de apropriação é considerado por pesquisadores e estudantes da área. Há de se atentar à ideia de que o ambiente onde esse fenômeno se instala ou se apropria, deve ser preparado para recebê-lo. Não estamos considerando aqui apenas a estrutura física, paisagística e construída de uma região turística, mas também sua estrutura sociocultural, ou seja, sua identidade social e cultural. Assim, dever-se-ia pensar o autóctone como ator no processo turístico e não apenas como objeto de curiosidade e atração turística. Com frequência, o turismo resulta em uma incompreensão mútua, ao invés do entendimento entre os povos. Às vezes, chega-se ao confronto, ao invés do encontro. E, até, mesmo, no extremo dos casos, ao desprezo, ao invés do respeito: os turistas desprezam esses nativos "subdesenvolvidos", os quais, em contrapartida, desprezam estes estrangeiros "liberados" (Krippendorf, 2012). Os relacionamentos culturais provenientes da atividade turística nem sempre são harmoniosos, mas sim, permeadas por entraves advindos da lógica mercadológica, capitalista, fundamentado no âmbito puramente econômico, onde se tem um sujeito como consumidor – turista – e outro, como parte da mercadoria – nativo. Esse comportamento social, gerado a partir do fenômeno turístico, efetivamente produz transformações de autenticidade e identidade cultural de povos e nações ao redor do mundo.

Segundo Alexandre Panosso Netto (2013), se a visitação ao destino não for bem conduzida pode-se insurgir a mercantilização da cultura local, tendo como resultando sua transformação numa mercadoria ser consumida. Para o mesmo autor, é neste momento que a cultura original é transformada para "turista ver" e então nasce um pseudoevento, com perda de autenticidade.

> *A modificação dos costumes tradicionais pela prática do turismo pode não ser boa, pois novos padrões culturais introduzidos tendem a desestabilizar os arranjos centenários de grupos sociais. Isso tudo somado à aculturação e à miscigenação – ou seja, a transferência de carga e valores culturais e a mescla deles entre grupos diferentes –, pode dar início à modificação e perda das tradições (Panosso, 2013, p. 94).*

É sabido que a intolerância entre as diferenças culturais é, lamentavelmente, demarcada no decurso da história da humanidade, como por exemplo, as guerras, quer sejam de cunho político, religioso, étnico, racial ou econômico, todas iniciadas pelas diferenças de identidades culturais e pela incomplacência com o "outro" perante o "eu".Além disso, outro fator que pode estabelecer a (in)tolerância é produzido pela própria indústria cultural. Frequentemente, esta se utiliza da criação de identidades de povos e nações, passando, posteriormente, a manipular imagens pré-concebidas no imaginário social através dos meios de comunicação de massa. O objetivo desses manejos, estruturalmente pensados, é de se estabelecer uma ideologia forjada a fim de se obter resultados econômicos favoráveis aos intelectuais que desempenham tais atividades.

A atividade do turismo sempre irá gerar impactos sociais que serão originários do encontro entre o visitante e o residente local, ou turista e anfitrião. Alterações sociais surgem dessas relações e podem ser percebidas imediatamente ou demorar a aparecerem, colocando em risco os valores tradicionais de povos cuja a estrutura social pode ser modificada, implicando assim numa "alteração" das identidades culturais dos grupos sociais, quer sejam, os autóctones (Netto, 2012). E nesse contexto, sugere-se uma maior atenção aos relevantes impactos que o fenômeno turístico causa na autenticidade cultural de sociedades a redor de todo o mundo, seja de maneira positiva ou não.

Referências

Eagleton, T. (2011). A ideia de cultura. São Paulo: Editora Unesp.
Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
Jenkins, C. L e Lickorish, L. J. (2000). Introdução ao turismo. Rio de Janeiro: Campus.
Krippendorf, J. (2012). Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo: Aleph.
Ortiz, R. (2006). Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense.
Netto, A. P. (2013). O que é turismo. São Paulo: Brasiliense.

ARTES E HUMANIDADES

Do monolinguismo medieval ao bilinguismo (diglóssico) atual. Interferência e consciência linguística em textos galegos antigos

Ignacio Vázquez

Universidade de Barcelona

ivazquez@ub.edu

Resumo

O século XIV marcou o início da irrupção da língua castelhana na Galiza como língua de cultura e da administração. Começou um processo de bilinguismo diglóssico que ainda dura até hoje (embora as duas línguas, galego e castelhano, na atualidade, gozem "oficialmente" do mesmo *status* social). Só foi, porém, no século XVI que o castelhano se estabeleceu definitivamente como língua oficial em todos os âmbitos cultos. Houve, no entanto, flutuação durante esses três séculos na sua aceitação como demonstra a produção escrita da época: de um lado existe uma vasta documentação burocrática que apresenta interferências linguísticas e do outro, conservam-se muitas cartas de carácter privado entre nobres que revelam afeto pela língua própria. Pretende-se neste trabalho dar a conhecer ao leitor português o processo histórico que propiciou essa situação, dispensada, felizmente, à língua portuguesa.

PALAVRAS CHAVE: monolinguismo, conflito linguístico, bilinguismo, Galiza

Abstract

The 14th century marked the beginning of the outbreak of the Spanish language in Galicia as the language of culture and administration. This was the beginning of a situation of diglossic bilingualism that still lasts today (although both languages, Galician and Spanish, enjoy "officially" the same social status today). It was only, however, in the 16th century when the Spanish language settled permanently as the official language in all educated spheres. Nevertheless, there was fluctuation during these three centuries in its acceptance as the kept written production shows: on one side, it exists a big quantity of bureaucratic documentation that demonstrates linguistic interferences and, on the other, a large group of letters between nobles shows affection by their mother tongue. The aim of this work is to inform the Portuguese readers about the historical process that led to this situation. Portuguese language, fortunately, was exempt from it.

KEY-WORDS: monolingualism, language conflict, bilingualism, Galicia

1. Introdução

> *"O imperialismo político-económico implica quase sempre o imperialismo linguístico. A assimilação dos povos submetidos aos costumes e à língua dos dominadores é uma assimilação que se deriva do domínio que sobre aqueles fica estabelecido. (...) Ao se estabelecer uma uniformidade do poder político sobre povos diversos, surge como 'necessidade' e como ideologia dominante a uniformidade linguística" (Rodríguez, 1976).*

Provavelmente, para um português atual é uma fantasia tentar perceber o que poderia ter acontecido à língua portuguesa se tivesse seguido o percurso da galega. Uma mesma e única língua durante sete séculos começou a ter dois tratamentos externos diferentes a norte e a sul do Minho (s. XIV). Essas histórias externas condicionaram a língua internamente e em menos de dois séculos já se podem considerar configurados dois idiomas: o galego e o português.

As vicissitudes que levaram a língua[1] original a ser tratada como um *patois* a norte do Minho foram várias e, só por uma questão política (história externa) a sul do mesmo rio deveio uma língua nacional. O início da perda do galego como língua de cultura no século XIV não foi repentino, ainda se encontram alguns documentos até aos começos do século XVI e depois nenhum testemunho até meados do século XIX, quando se iniciou a recuperação. Esses trezentos anos ágrafos são conhecidos na Galiza como *Séculos Escuros*. A língua manteve-se oral e fortemente enraizada na população. Contudo, esses três séculos inauguraram um processo de bilinguismo e diglossia que tem como resultado a situação linguística da Galiza contemporânea.

É nesse contexto que quero apresentar ao leitor português como se chegou a essa situação, processo a que a língua portuguesa foi poupada. Oferecer-se-ão textos que mostram algumas interferências da época em que se começou a utilizar o castelhano e outros, já instaurada a prática castelhana na escrita, que evidenciam uma consciência linguística de lealdade à língua galega.

2. De como se chegou a essa situação

Como todos os portugueses sabem, após a queda do Império Romano, a Península Ibérica ficou de 411 até 711 sob domínio suevo e visigótico. A entrada dos árabes fez com que as montanhas do norte, as Astúrias, fossem o único território livre da sua influência.

A configuração do ocidente peninsular teve a seguinte história: em 722 instaurou-se o Reino das Astúrias até ao ano 910 (em 880 expandiu-se pela antiga Gallaecia). O último rei, Afonso III o Magno (866-910), tinha dividido o governo do reino entre os seus filhos: o condado de Castela para Garcia, o condado da Galiza para Ordonho e a parte central, as Astúrias primitivas, para Fruela. Este último, ao morrer o pai, reunificou o reino. A deslocação da capital para a cidade de Leão em 910 marcou o início do Reino de Leão, continuação do asturiano.

As relativas independências de que gozaram até esse momento os condados de Castela e da Galiza fizeram com que cedo se conformassem duas entidades políticas e culturais próprias, com línguas próprias, embora ainda continuassem unidas no reino de Leão. Em 1035, Castela separou-se dando início ao Reino de Castela. Em 1037 apoderou-se do reino leonês e até 1230 passou a chamar-se Reino de Castela e Leão. A partir deste momento o rei de Castela também era rei da Galiza (independente por pouco tempo) e de Leão.

Afonso VI (rei entre 1065 e 1109) decidiu em 1095 dividir o reino da Galiza entre duas das suas filhas: do Minho para norte para Urraca (casada com Raimundo de Borgonha) e do Minho para sul (*Portucale*) para Teresa (casada com Henrique de Borgonha). O filho destes dois, Afonso Henriques, venceu as tropas galegas na Batalha de São Mamede em 1128, iniciando o caminho para a independência *de facto* de Portugal.

[1] Conscientemente evito dar o nome de galego-português a essa língua. Segundo o dicionário Houaiss (2001/2009) o vocábulo *galego* apresenta a primeira documentação escrita em 887 e o vocábulo *português* no século XIII. O mesmo dicionário regista sem data a designação *galego-português* sem data. Sabemos que foi um neologismo cunhado no século XIX, produto dos filólogos romanistas alemães (Coseriu, 1987). *Linguagen galega* já foi usado pelo rei Afonso X; o nome dado no reino de Portugal era "a nossa linguagem" e nas altas esferas *língua vulgar*. Segundo Gagno (2011) "somente por uma necessidade ideológica de afirmação nacionalista é que se pode utilizar um termo anacrônico como *galego-português* para designar uma língua que em tudo era galega e que só viria a ser chamada de português no reinado de D. Dinis, que em 1290 instituiu o que se chamava de *língua vulgar* como língua da corte e dos documentos oficiais do reino, reino que por se chamar Portugal transferiu à *língua vulgar* o seu próprio nome: *língua portuguesa*".

A história da Galiza será diferente: continuou sob domínio castelhano dado que dona Urraca veio a ser rainha de Castela, aí acabaram as nossas aspirações nacionais. As políticas internas do reino mantiveram essa independência de que se falou mais ou menos inalterada até ao reinado de Pedro o Cruel (1350-1369) assassinado pelo meio-irmão Enrique de Trastâmara, futuro Enrique II de Castela. Nessas lutas dinásticas, a nobreza galega tinha apoiado Pedro. Esse facto vai determinar a penetração na Galiza dos primeiros nobres castelhanos e da sua língua, as *vendette*. A nobreza galega rende-se à repressão colonizadora de Enrique de Trastâmara. Iniciou-se assim o processo de castelhanização linguística e cultural da Galiza[2].

3. O declínio do galego

Esse processo de castelhanização foi realizado a partir das camadas altas da população e por isso impôs o seu carácter diglóssico e conflituoso desde o primeiro momento. A Galiza sob Castela e a ausência de uma Corte galega provocaram a inexistência de uma prosa administrativa e institucional em galego, desaparecendo a expressão escrita totalmente depois do último terço do século XVI.

Alguns anos mais tarde, os Reis Católicos impuseram os preceitos unitários, políticos, religiosos, administrativos e sociais que as culturas periféricas iriam sofrer, suportando uma estagnação cultural que durará séculos.

Ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, o uso do galego ficou restrito às camadas inferiores da sociedade. Durante muito tempo o monolinguismo em castelhano apenas deve ter caracterizado o sector dirigente forâneo e, em menor medida, o grupo mais assimilado à aristocracia autóctone. Temos diferentes testemunhos que validam esta suposição. Por volta de 1523, uma nobre galega, a condessa de Altamira, negou-se a assinar um documento escrito em castelhano porque não percebia o que lá estava escrito. Foi preciso enviar uma consulta ao imperador "sobre la falta de seguridad en los testimonios de hidalguía, porque los documentos vienen escritos en castellano y esta lengua se conoce con dificultad" (Filgueira Valverde, 1982:129). Em 1597 o cabido de Santiago queixava-se ao seu arcebispo Clemente porque via como se tinham concedido "los mexores beneficios dellos no solo a los extraños pero a los que penetibus ignoraban la lengua gallega" (Filgueira Valverde, 1982:129).

No século XVIII impôs-se fortemente o castelhano, porque o Iluminismo começou a divulgar o ensino por todo o país, ensino que tinha de ser ministrado em castelhano. A partir desse momento, toda a população que ansiava prosperar socialmente aprendia o castelhano. O bilinguismo começou a ser uma realidade mas fez-se diglóssico durante os séculos XV e XVI.

4. O processo de assimilação linguística

A língua vulgar falada na Galiza da Idade Média seguiu o mesmo processo que experimentaram as restantes falas românicas para se irem incorporando nos usos reservados exclusivamente até então ao latim. Os notários, escrivães, membros da Corte e da Igreja redigiam os seus documentos privados em galego, era língua própria da administração política, civil ou religiosa. Mas a elevação definitiva do galego à categoria de língua de cultura foi conseguida pelos escritores que fizeram

[2] A denominação do Reino da Galiza foi mantida até ao ano 1833, quando o absolutismo imperante reformou o reino em simples províncias que ainda hoje se mantêm.

precisamente do galego a língua trovadoresca por excelência. Durante os séculos XIII, XIV e XV o galego era o que hoje chamaríamos "língua oficial" da Galiza, a língua em que falavam normalmente poderosos e humildes, a língua das obras literárias e a língua da documentação notarial e administrativa. A partir daqui, pelas razões históricas mencionadas, começou na Galiza, o referido bilinguismo diglóssico (e que na atualidade ainda se dá em grande parte da população).

Do ponto de vista da linguística sincrónica, o bilinguismo é quase sempre visto como resultado de situações de convivência de línguas. Nesses contextos, um indivíduo considerado bilingue age como intérprete entre duas comunidades de falas diferentes, que normalmente são línguas com um território determinado no qual só se fala esse idioma. O falante aprendeu a segunda língua quer durante uma viagem, quer por ter vivido noutro país ou ainda por fazer parte de expedições a outras nações. Esse bilinguismo ideal refere-se a situações linguísticas que não costumam ser conflituosas.

O caso do galego e do castelhano nos escritos dos séculos XV, XVI e XVII que vou apresentar para exemplificar o processo sofrido responde a uma concepção radicalmente diferente: os escrivães e burgueses que escrevem não se deslocaram fora do seu país para aprenderem a outra língua, antes porém, ela veio do exterior para dentro de casa.

Tentarei explicitar agora os termos *monolinguismo*, *bilinguismo* e *diglossia* para melhor compreendermos as relações do indivíduo com a situação linguística que vive e se reflete nos textos. Segundo Mauro Fernández (1978) e Álvarez Cáccamo (1987):

1. *Monolinguismo* é a situação que vive uma sociedade ou indivíduo que fala uma só língua dignificada em todos os usos.

2. *Bilinguismo* é um conceito psicolinguístico centrado na individualidade. É a capacidade de codificar e descodificar mensagens em duas línguas diferentes. Convencionalmente, costuma-se chamar *comunidade bilingue* àquela em que existe um fenómeno lato de utilização individual de duas línguas diferentes.

3. A *diglossia*, conceito igualmente sociolinguístico, remete para as atitudes e usos linguísticos individuais. É a coexistência conflituosa, numa comunidade, de duas línguas que se definem uma como dominante e outra como dominada, em função dos seus respetivos usos sociais, graus de normalização e oficialização, difusão quantitativa e distribuição nos diferentes grupos sociais.

Praticamente, a totalidade da documentação existente em galego dos séculos que nos ocupam consiste em textos notariais: contratos, testamentos, atas de compra e venda, proclamações, e outros, textos nos quais a linguagem se vai consolidando como um modelo estereotipado de fórmulas jurídicas. É um estilo, porém, impregnado do conflito diglóssico. Mais interessantes, talvez, por serem documentos de carácter privado nos quais se manifesta a interferência linguística de um ponto de vista individual, são as missivas trocadas entre nobres, burgueses e clérigos. Destaca-se no nosso estudo a que diz respeito ao Conde de Gondomar, nobre galego do século XVI, embaixador da Corte espanhola na Inglaterra durante o reinado de Jaime I (1603-1625)[3]. O estudo destes e doutros

[3] Patrimonio Nacional. Palacio Real. Biblioteca C/ Bailén, s/n. 28071 Madrid. *Correspondencia del Conde de Gondomar.* www.realbiblioteca.es Diego Sarmiento de Acuña, Conde de Gondomar (1567-1626) e embaixador de Filipe III (o Filipe II português) na Inglaterra, bibliófilo e criador de uma das mais importantes bibliotecas do século XVII, é uma personagem decisiva num período essencial da História de Espanha. No *Catálogo de Manuscritos de la Real Biblioteca* podem localizar-se os códices procedentes da sua biblioteca que compreende cerca de 30.000 cartas.

São interessantes as seguintes leituras:

-Pascual / Domingo / Rodríguez / López-Vidriero (2000): *Correspondencia del Conde de Gondomar 1567-1626*. Universidad de Castilla-La Mancha.

-Tobío, Lois (1973): "Gondomar e o galego", Grial 40. Vigo, Ed. Galaxia, 133-144.

aspectos dar-nos-á uma visão pessoal da consciência linguística, mais afastada da convencionalidade administrativa que apresentam os escritos monacais (os documentos de índole administrativa foram conservados em cabidos, conventos e, sobretudo, em mosteiros).

5. Amostras textuais

Dividi a seleção de amostras em dois grupos: os que pertencem ao âmbito administrativo e os referidos ao Conde de Gondomar.

Os primeiros procedem na sua totalidade do Arquivo Municipal de Ourense[4], cuja cidade e concelhos da província encerram um dos mais ricos conjuntos documentais da Idade Média galega. Trata-se de documentos recolhidos nos diversos mosteiros e conventos da província. Há nove documentos bilingues. Neles, encontramos a parte escrita em castelhano em letra redonda e a galega em itálico.

A principal característica que se observa é o facto de serem amostras de linguagem administrativa, repetitiva, que reproduz com frequência estruturas concretas. Baseando-nos no enredo do teatro clássico, no qual a ação se desenvolvia segundo uma apresentação, um desenvolvimento e um desenlace, estes escritos notariais seguem o mesmo processo, utilizando o castelhano e o galego de maneira desigual. O pergaminho mais antigo que apresento é de 1426, começa em castelhano, continua em galego e acaba novamente em castelhano. O segundo, de 1484, mistura na apresentação castelhano e galego, com predomínio do primeiro, para continuar e finalizar na língua do país. O terceiro, posterior cronologicamente, de 1519, mantém a estrutura do primeiro: apresentação em castelhano, desenvolvimento em galego e desenlace em castelhano. Os quarto e quinto, paradoxalmente, começam em galego e finalizam em castelhano: são de 1479 e 1491.

Isto leva-nos a pensar que o processo diglóssico se dá por desigual no território da Galiza; lembremos que ainda terão de passar três séculos até o castelhano assentar definitivamente; para além disso, os documentos procedem de diferentes mosteiros, onde o grau de conhecimento do castelhano e do estilo epistolar administrativo deve ter sido também distinto.

A seguir, apresentam-se os textos segundo a ordem acima estabelecida:

1- 1426, juyo, 7.

[Sentenza do bachiller Gonzalo Ruiz, alcalde de don Fadrique, duque de Arjona, confirmando a que deran os juises da cidade de Ourense en causa contra Johán Fernandes, Oulives, por morte de Gonzalvo Fernandes, alfayate]

Sepan quantos esta carta de sentença *viren* como yo el bachiller Gonçalo Ruys alcallde de mi señor don Fadrique, duque de Arjona, conde de Trastámara, visto hun proçeso de pleito et una carta de sentençia que ante mi presentó Johán Ferrandes, *pratero*, de la una Tereja Sanches, muger que fue de Gonçalo Ferrandes, aparejador et de la otra el dicho Johán Ferrandes, sobre la muerte del dicho Gonçalo Ferrandes, de la cual dicha sentencia e thenor della es este que sigue:

Também se pode consultar toda a correspondência em http://www.realacademiagalega.org/

4 Podem encontrar-se na obra de Ferro Couselo A vida e a fala dos devanceiros, publicada em Vigo no ano 1967 pela Ed. Galaxia.

E no ano do nasçemento de noso señor Ihesu Christo de mill e quatroçentos e vinte et tres anos, dia sesta feira, viinte e çinquo dias do mes de desenbro, ena cibdade d'Ourense, ena rua das tendas da dita cibdade, ante as portas das casas de Loys Gonçalues das Tendas, en presença de min Pero Ferrandes de Seabal, notario público da dita çibdade d'Ourense por lo bispo et la iglesia dese lugar et das testemuyas adeante escriptas, seendo presentes eno dito lugar en juyso, oyndo os pleitos á abdiençia da terça, Garçia Dias d'Espynosa et Afonso Martís de Galdo, juizes da dita çibdade d'Ourense, paresçeron y ante eles Tereyja Sanches, moller que foy de Gonçaluo Ferrandes, aparellador, veziño que foy da dita çibdade d'Ourense, et da outra parte Johán Ferrandes, oulyues, vesiño da dita çibdade. Et logo a dita Tereyja Sanches et o dito Johán Ferrandes diseron que pedían aos ditos Garçía Dias et Afonso Martís, juizes, que desen sentença eno pleito que era ontre a dita Tereyja Sanches et o dito Johán Ferrandes, segundo que deuesen e achasen por dereito. Et logo os ditos Garçía Dias et Afonso Martís, juizes sobreditos, deron hua sentença en escripto, a qual o dito Garcia Dias, juis por si mesmo leeu, da qual dita sentença o thenor he este que se sigue: [...] Et eu Pero Ferrandes de Seabal, notario púbrico sobre dito a todo esto que sobre dito he con estas ditas testimoyas presente foyy et en miña presença o fiz escripvir en estas quatro follas de papel, que vaa firmadas en fondón de cada plana de meu nome et coseytas con fío de lyña branca et aquí en esta última plana meu nome et meu signal que fiz en testimoyo de verdade que tal he. Pero Ferrandes, notario.

Et visto en como el dicho Johán Ferrandes me dixo que non enbargante el dicho proçeso e sentençia que se temía que algunos jueses por le faser mal e dapno que lo prenderían o mandarían prender non deuidamente, por ende me pedío que confiyrmase la dicha sentençia et le proueyese de remedio de justicia sobre la dicha razón. Et visto todo lo más quel dicho Johán Ferrandes sobre la dicha razón dixo e pedío et seyendo por mi exsaminado lo procesado et sentençia en la dicha razón, fallo que por el dicho proçeso de pleito se proua et es prouado sas conpridamente quanto de derecho pertenesçe el dicho Gonçaluo Ferrandes seer ynuasor e agresor contra el dicho Johán Ferrandes por lo ferir e matar. [...] Et por esta mi sentençia mando a todos los parientes del dicho Gonçalo Ferrandes fasta en el quarto grado de que non sean osados de querellar del dicho Juan Ferrandes en le demandar la dicha muerte por derecho nin de fecho, a los quales pongo çilensio perpetuo en la razón sobre dicha. Dada fue esta sentençia en presençia de Ruy Gomes Gallo, alguazil del dicho bachiller en la çibdat de Orense [...], viernes, siete días de junyo, año del Nasçemiento del nuestro salvador Ihesu Christo de mill et quatroçientos e veynte e seys años.

No documento que acabámos de ler, corresponde ao notário a parte em galego que dá fé da sentença, e ao bacharel a castelhana, que a confirma.

2- 1484, setembro, 11.

[Carta abtorisada tocante al conde de Monte Rey da sua terra e fregesyas d'Orçellón]

Ena cibdade d'Ourense, día sábado, honse días do mes de setenbre, *ano do nasçemento de noso señor Ihesu Christo de mill e quatro çentos e oytenta e quatro anos*, estando ende presentes Vasco Gomes, regidor, e Rodrigo de Puga, escudeiro, juezes hordenarios de la *dita* çibdade e en presencia de *min* Juan Garçía, notario de la *dita* çibdade e de los testigos juso escriptos, *paresçeu* ende presente el honrrado Alvaro Sanches de Ulloa, meyriño de la casa de Portela, en nonbre e como procurador que se mostró seer del magnífico señor don Sancho Sanches de Ulloa, conde de Monte rey, e mostró e presentó e feso ler ante los dichos jueses una carta de traspasaçón, escripta en pulgamino de cuero, e synada e fyrmada del nombre de Roy Vasques, notario, segund por ela paresçía, el thenor de la qual de verbo ad verbo es éste que se syge: *Sabean quantos este público*

instromento viren como eu Diego Peres Sarmento, adelantado e justiçia mayor por nro señor El Rey eno Reygno de Galyzia e del su consejo e señor da Vila de Santa Marta de Ortigeyra, por min e por todos meus herdeiros e suçesores generales e particulares e con toda mia propia e libre e agradable vontade, otorgo e conosco que poño, çedo e traspaso em vos Lopo Sanches de Ulloa, vasalo do dito señor Rey, que presentes soodes, e en todas vosas voses e herdeyros e suçesores e vos faço traspasamento e çesión pera senpre, segundo e por la forma e maneira que mellor poso e deuo, das freygisyas de sant Martiño de Cameyja e de Sant Fiis de Brués e de San Mamede de Gendive, que son en terra de Orzillón, do Reyno de Galiza, [...] Aluaro Martís, notario.

Aqui lemos a resolução tomada por outro notário num castelhano cheio de galeguismos.

3- 1519, jullo, 20

[Inventario da façenda que fincou de Clara de Veyga, veciña do lugar da Lama, eno couto de San Monio da Veiga]

Eno lugar da Lama, que he no couto de Beyga, a treynta dias del mes de julio, *ano* de nuestro señor Ihu Xpo de mill e quiñentos e dez e *nobe anos*, en presencia de *min* el escribano e de los testigos de yuso escriptos, el onrrado Gonçalo de San Fiis, juez ordinario *eno dito* couto por el reuerendo señor Luys Feyjoo, prior del monesterio de San Monio de Beyga, de su ofiçio ordinario, fizo ynbentario de tódala fazenda *moble* e symobente que *ficara* de Crara de Beyga, que Dios perdone, e para saber qué fazenda della abía *fycado* para la *poñer* en el dicho ynbentario tomó juramento sobre una señal de cruz a Pero da Lama, *genrro* de la dicha Crara de Beyga e a María de Lama, *muller do dito Pero da Lama e filla que ficou da dita* Crara de Beyga, en forma devyda del derecho, los cuales tocaron con sus *maaos dereitas* en la señal de la cruz e *responderon* a la confusyón del dicho juramento, dezendo sy juro e amén. E el dicho juez les mandó que, so cargo del juramento que fecho abían, que declarasen anbos juntamente ante mi el dicho escribano toda la fazenda que ficara de la dicha Clara de Beyga. E lo declararon hes lo syguiente:

Primeyramente,

Duas bacas con dous bezerros tenrreyros, una delas que anda en casa do dito Pero da Lama y a outra en casa de Gonçalo de Pegariña.

Una arqua medrada que lebará fasta oyto ou nobe fanegas de çenteo.

Outra arqua de maao en que se pon a bianda.

Una cubiña que lebará fasta dez ou doze quartas de vyño.

Çinco feixes de liño, un maçado e quatro por maçar.

Tres sacos vellos e çinco foles.

Çinco cuncas e dous pratos de paao.

Un colchón e tres cabeçaás e tres almofadas e duas mantas de sayal.

Dous touçiños e dous untos.

Un asadiño de pingo de porco.

Un espeto e una culler de ferro.

Una fouce roçadoyra.

Un rastrelo e dous çestos redondos.

Çinco porcos grandes e pequenos.

Veynte syñas de lenço estreyto que fica en casa da teçedeyra.

Duas obellas e duas cabras.

Duas galiñas.

Treynta e nobe reás que se acharon ena sua bolsa.

Una saya de palmilla e un sayño de Londres, ja vello o sayño e a saya.

Unos bincos.

Una caldeyra vella de ferro.

Una bulsa con una çinta.

Seys baras destopa que le quedou debendo Ynés do Çerdal.

Outra baca que lebou a loytosa.

Tres ou quatro asados vellos.

Testigos que foron presentes a todo lo que he dicho es: Fernando do Çerdal e Tomás da Lama e Jácome da Lama, veciños do dito couto. Fernando d'Almas, notario.

Talvez seja o documento mais curioso dos aqui exibidos. Leva-se a cabo um inventário, dá-se notícia dele num castelhano pejado de galeguismos, não só lexicais mas também gramaticais. Na enumeração dos bens do dito inventário, o galego é a língua utilizada obrigatoriamente. Não se trata de um desconhecimento do castelhano, mas de uma total inaptidão para poder exprimir nessa língua os componentes da lista. As realidades a que se fazem referência são só conhecidas e vividas em galego, realidades que fazem parte de um mundo rural galego. O escasso castelhano aprendido pelos escribas era urbano e servia para um aspeto muito determinado do seu trabalho, era desprovido da riqueza lexical necessária para traduzir vocabulário rural. São duas culturas diferentes que se encontram pela primeira vez; da própria sabe-se quase tudo, da alheia, quase nada.

4- 1479, marzo, 4

[Frey Afonso Pernas, obispo de Marrocos, administrador perpetuo do moeteiro de Santo Estebo de Riba se Sil, afora a Rodrigo Afonso de Nenoade o lugar de Nenoade en San Miguel de Melias]

Sabean quantos esta carta viren como nos don frey Afonso Pernas, maestro en Santa Theología, por la graçia de deus e da Santa Iglesia de Roma, obispo de Marocos, administrador perpetuo do mosteyro e abadía de Santo Stevo de Riba de Sil e frey Johán Ribeyra, prior, e frey Vasco de Çeboliño e frey Vasco de Lointra e frey Aluaro de Bouças, monjes do dito mosteyro, todos juntos en noso cabildo por son de canpaá tangida, segund que o avemos de uso e costume de nos juntar pera faser nosos foros, fasemos carta e damos a foro a vos Rodrigo Afonso de Nenoade e á vosa muller María Gonçalves, [...] conbén a saber que vos aforamos o noso lugar de Nenoade, que he su signo de San Miguell de Melias, con todas suas casas e árvores, viñas e pastos [...]

E yo Juan de Molina, clérigo *da* diócesis de Jaén, notario en el couto de San Estevan, por abtoridad del reverendo señor obispo de Marrocos, administrador perpetuo del *dito* monesterio e abadía sobre *dita*, en hun con os *ditos* testigos por sere muy ocupado de otros negocios esta carta e otra en hun tenor por otro bien e fielmente escrevy e *fis* e esta sobre e firma acostumbrados, a que puse en testimonio de verdad que tal he rogado e requerido. -Episcopus Marrochinus Administrator perpetuus Sancti Stephani. -Juan de Molina, notario (signum).

5- 1491, setembro, 16

[Requerimento de Fray Jácome de Sanjurjo, prior de San Pedro de la Nave e procurador de abade de convento de Celanova a don Francisco de Zúñiga]

Ena vila de Monterrey, sesta feyra, des e seis dias do mes de setenbro do ano do nasçemento do noso señor Ihesu Xpo de mill e quatro çentos e noveenta e un anos, á porta principal da iglesia de Santa María de Monterrey, estando y presente el nobre e virtuoso cauallero Françisco de Çúñiga e en presençia de min Aluaro Fernandes Borrajo, escribano de noso señor el Rey e seu notario público ena sua corte e en todos los seus reynos e señoríos, e dos testigos de juso escriptos paresçeu y personalmente el onesto e devoto religioso frey Jácome de Sanjurjo, prior de San Pedro de la Nabe e presona singular e monje cabstral del monesterio de Çelanova [...] Por ende, que eno dito nome afronto e requiro ao dito señor Françisco de Çúñiga que non tome nin quite aos ditos vesiños e moradores dos ditos lugares e pousa de catrelo en cousas suas nin os prenda por cabsa algua, e sy algua cousa lles ha tomado, boys e vacas e outras cousas quaes quer, prendas e cousas, que llo queyra dar e entregar e restotuyr en maneira que eles non reçiban agraui ningún nin o dito mosteiro. [...] Françisco de Çúñiga e diso a min o sobre o dito escribano e ts que presentes estaban que él daba e deu esta resposta ao requerimento que contra él tomara frey Jácome de Sanjurjo, prior de la Nabe e frayre do mosteyro de Çelanova e procurador que se diso do señor abade e prior e convento do dito mosteyro, da qual seu thenor he este que se syge:

Yo el dicho Françisco de Çúñiga, fijo mayor, legítymo de Pedro de Çúñiga, mi señor, respondiendo a vuestro requerimiento a mi fecho por vos, frayle que se dijo seer del monesterio de Çelanova e por nombre se llamó frey Jácome de Sanjurjo, prior de San Pedro de la Nabe, de la órdene de Santo Benedito, en nombre e como procurador que se dixo del abad e prior e religiosos e convento del monesterio de Çelanova, segund que más largamente en el su requerimiento se contiene, digo que el dicho su requerimiento es en sy nin guno e de ningund efeto e valor, por las rasones sigientes: lo uno, por que el dicho frey Jácome no mostró el poder que diso tener de aquél ni de aquéllos en cuyo

nombre fiso el requerimiento. [...] Ts. que fueron presentes quando el dicho señor Françisco de Çúñiga dió esta resposta: Pedro de Lacarra, alguasil e Ribadeneyra, *escudeyros e criados do dito señor Françisco de Çúñiga, e Vaasco Peres, escudeyro, morador en Tyntores. E eu Aluaro Rodrigues Borrajo, escriuano de noso señor El Rey e seu notario público [...] esta escriptura escripuí en estas seys follas de papel çebty que fasen quatro en prego, as quaes van rubricados en bayxo de miña rúbrica acostumada e aquí meu nome e signo fis, en testimoyo de verdade, que tal he. Aluaro Rodrigues, notario. (signo).*

Caberia pensar que o castelhano numa posição gradualmente privilegiada deveria ser a língua da resolução da sentença, a língua que indiscutivelmente decide, sentencia ou condena a decisão do juiz ou do notário, mas nem sempre é assim, umas vezes é o galego e outras o castelhano.

Aparecem habitualmente duas figuras: um notário e um bacharel, dois notários ou um notário e um escrivão. Não parece verosímil que os parágrafos escritos em castelhano sejam obra de um escrivão estrangeiro, antes são do que tinha mais completo conhecimento do idioma e, sobretudo, da fórmula burocrática. De qualquer modo, é um conhecimento rudimentar que se percebe na quantidade de interferências galegas apontadas. Mas o que é importante são as manifestações diglóssicas que estes textos apresentam.

O seguinte bloco de textos é composto por notícias do Mosteiro de Santo Estevo de Ribas de Sil (Ourense); neles vê-se uma castelhanização dominante intercalada com frases em galego. A segurança com que o castelhano é utilizado deve-se, sem dúvida nenhuma, à presença de Castela que desde cedo se fez notar na abadia. Pergaminhos conservados assim o testemunham[5]:

1292, enero, 26. Burgos.

[Sancho IV toma bajo su protección al monasterio de San Esteban y le confirma sus privilegios]

Sepan quantos esta carta vieren. Commo nos, don Sancho, por la gracia de Dios rey de Castiella, de León, de Toledo, de Gallizia, de Sevilla, de Córdova, de Murzia, de Jahén e del Algarbe. Por fazer bien e merçed al monesterio de Sant Esteuano de Riba de Sil, reçebimosle en nuestra guarda e en nuestra acomenda a él e a todas sus cosas. [...] Et destol mandamos dsr esta muestra carta seellada con nuestro sello colgado. Dada en Burgos, veynt e seys dias de enero, era de mill e trezientos e treynta annos. Yo Pedro Sánchez la fiz screvir por mandado del rey.

A base idiomática é o castelhano e as inclusões galegas parecem responder à necessidade de salientar certas partes da mensagem. Partes que são importantes para serem levadas a cabo; recorre-se à língua do povo para ser mais bem compreendida. As amostras são os quatro escritos seguintes:

6- 1434, agosto, 4.

El abad Lopo afora a Alvaro Fernández de Taroo y a su mujer Tereija Fernández y a tres personas, el lugar de Taaroo de Cima, con sus casas, etc., su signo de Santa María de Bolmente, por quinta de todas las graas, nueve mrs de dineros blancos dsM, todo a la mesa del abad, *chamaredes ao seu moordomo para mallar e para partir e medir dos ditos novos*, llevarán el *quiñón* a la *tulla* de

[5] Todos editados por Duro Peña na obra *El monasterio de San Esteban de Ribas de Sil*, publicada em 1977 na cidade de Ourense pela "Diputación" provincial.

San Martino de Anllo, vasallaje y cuatro mrs de luctuosa. Ts. Juan Fernández de Viloouxe clérigo de Vilar de Cerreda.

7- 1436, agosto, 15.

El abad Lopo afora a Gómez de Ribas *et aa primeira muller que vos Deus der de casamento* y a cuatro voces, dos *leiros* de heredad en el mismo sitio y por las mismas condiciones.

8- 1485, agosto, 29.

El abad Alvaro de Rozamonde afora a Alvaro de Loornis y a su mujer maría Gómez y a tres voces, el lugar de san Jurgo *que jaz daquel cabo do rio do Syl*, con su soto, *que poñades cada hun anno... quatro castiñeiros que prendan* y pagará de foro un tocino *de porco macho çebado* por Natal y cuatro mrs viejos dsM en vida, las voces seis mrs, y vasallaje. Ts. Sueyro de Bouzas escudeiro.

9- 1516, octubre, 30.

El abad Rodrigo de Gumiel, fray Juan de medina prior y mayordomo, y demás monjes, aforan a Juan de Loyntra y a su mujer Lionor Gómez y a cuatro voces, el soto y castaños de Santa Marta que *comprara* de Juan de Poombar, por cinco tegas de castañas secas *e linpas e escolleytas*, medio tocino de *porco macho çebado* y por derechura maravedí y medio, vasallaje y honrar las fiestas. - Alvaro Fernández notario real.

No que diz respeito à correspondência do Conde de Gondomar, as quatro cartas seguintes dar-nos-ão uma visão geral do processo linguístico em que se encontrava a Galiza, à margem da informação evidenciada nos textos administrativos. Paradoxalmente, nenhuma delas está escrita pelo próprio Conde, mas por alguns familiares. A inclusão do galego na correspondência da aristocracia viria a representar uma espécie de reduto de fidelidade à língua, mas também cabe explicá-la devido a um precário conhecimento da língua cortesã. Outras vezes, o recurso ao galego traduz a vontade de reproduzir com exatidão as palavras pronunciadas por um terceiro. E, finalmente, o galego aparece como um traço de familiaridade, um meio do remetente se aproximar afetivamente do destinatário.

A primeira carta, de Baiona, com data de 20 de setembro de 1620, foi escrita pelo senhor das Achas[6], parente do Conde de Gondomar. Começa em castelhano, continua em galego como se lhe parecesse mais natural e familiar comunicar nesta língua, para voltar ao castelhano na despedida. O galego flui de modo natural, impõe-se ao forçado artifício de redigir em castelhano, artifício baseado numa fórmula ritual que nalguma altura deve ter aprendido mas que não lhe serve para mais nada.

"Bien se que canso. Pero descanso. Porque ya que de boca no puedo hablar siquiera una vez en la semana quiero por pluma bengarme y obligar a quien tanto quiero y devo y deseo servir a que me invie *soas duas regras da sua maon pera ter por pitima para o coraçaom que en vendo letra do meu señor don Diego logo descansa; y asi a que recevim por Di.º Gra. me serve de entreter as saudades con lela cada dia. V. m. ordene como o señor tesoureiro i eu o podamos ver presto e senaom faça v. m. conta que os olandeses lle levaron dous catibos yndo aos coellos as insoas. Naom se espante v. m. destas branduras que saom Sarmento e criado a veira de Portugal. E v.m. meu señor me volve a*

[6] Don Diego Sarmiento de Sotomayor, senhor das Achas.

juntar coeles. E así naom poso deixar de dezer isto e ser agradezido de quem tanta merced me faz. Os olandeses fizeron liberdad con os nabios que tomaron ao mosteiro doya. E foy que lles deron aos mestres un dos nabios que tomaron ao mosteiro doya. E foy que lles deron aos mestres un dos nabios con toda a sal e toda a jente dos dous botaron naquele. E pois estes fezeron esta[s] liverdades v. m. procure que meu señor don Ju.º Dacuña y eses señores da Junta do noso Portugal nola den con bribidade ao señor tesoureiro y a min. E naon pase pola maom de Figueiredo que vira muyto escasa como foy a provisaom dos mercaderes da pimenta que fez firmar a un Rey tan xeneroso e liberal que se quixeren comprar os sacos llos vendaom e se naom que llos naom prestem. Espantoume muyto esta pouquidade que se foraom mester os do meu graonçiño de Petam os mandara catar e llos prestara por levarem fazenda da sua magestade. E sendo o señor tesoureiro y eu de muyto grande coraçaom nos mandara muyto curto rescate porque Figueyredo e muyto pequeno en tudo e o meu estomago sofre cousas pequenas. Bolbo a dezer a v. m. que a liçença naom tarde porque ja se pasa o tempo de collelo meu panziño e se naom naom terei que comer o ynverno. E ficarei como çigaRa que cantou no beraom e no inverno pedia a formiga, e meu umor ja bosa merced o save que e mais de dar que de pedir se podese. V. m. o remedie todo pois o a de ser meu. Ja me parece que so largo e quero acabar esta y a miña. Janiña Sarmento me bein abraçar e naon quer que escreba mais e me parece que tein raçaom polo que deve a merced que v. m. lle faz. D. Mª y doña Costanza v.l.m. a v.m. y ellas y yo las de mi señora doña Costanza y esos mis señores hijos de v. m. en cuya compañía guarde Dios a v. m. muchos años como yo deseo y *e* menester. Vayona set. 20 de 605.

Di.º Sarmiento

de Sotomayor".

A seguinte carta, escrita por um sobrinho do conde, dom Juan de Lanzós e de Andrade, mostra o castelhano apenas na despedida, com o recurso aprendido. O galego é utilizado de um modo mais natural. A missiva carece de data, mas ao ser dirigida ao nobre é evidente que se pode considerar de finais do século XVI ou inícios do XVII.

> *"Eu beyjo a Vmd as mans muytas veçes por a memoria que tubo de acordarse de min. Suprico a Vmd que non me olvide. A miña Sª Doña Costança fago o mismo que e veyjarlle as mans e que ningun no mundo e mais seu servidor que eu como atal terrey a muyta dita se acorde empegarme en cousas de seu serviço con muyta çerteça que ninguen con tanta vontade como eu a servira que en miña conçiança que quando eu non tivera a obrigaçon que o mundo save pola nobreça quen v ms coñeço o fijera. A esos meus señores seus fillos de Vmd e primos meus veyjo infinitas veçes as mans e Deus os faga en todo seus fillos de Vmd e de miña senora doña Costança a quens gde noso como eu seu criado desejo. Çamora oje sabado. Seu sobriño de Vmd e servidor = Don Juan de Lanços y de Andrede = A mi tio Don Diego Sarmiº de Acuña, señor de Vincios y Gondomar, corregidor de la ciudad de Toro".*

Mais interessante parece, não obstante, a epístola escrita por dona Maria de Moscoso e Sotomayor, prima do conde. Escreve de Caiosa, a 7 de fevereiro de 1604. Começa em castelhano e repentinamente passa para o galego; dá a impressão de que a nobre senhora está a pensar numa língua e escrevendo noutra, obrigando-se a traduzir. A espontaneidade impõe-se e narra o que lhe interessa na sua língua para voltar no final à língua da Corte, o castelhano que certamente não devia dominar, vista a hipercorreção que comete no mês. Diz "Cayosa y de *hebrero* 7 de 604". Toma o efe inicial galego como agá em castelhano, passando de **febrero** a ***hebrero*** sem problema algum.

"Primo y Sr. mío. Pensando que sus pleitos y enfados de don Antonio le diesen lugar a que pudiese ir a besar a vm las manos y por el hacer esto me aguarde hasta ahora que segun lo que deseo continuarlo por lo que se me sigue de contento y de gusto me parece ya muy tarde. Vm mi primo y mi Sr. me perdone y me la haga de avisarme por este de su salud y de la senora dona Costança y de todos esos srs. mis primos y de lo en que pueda servirle a vm pues nõ desejo cousa mais que emplearme nel toda vida y eso terei por mui grã dita. Ainda teño esperança que don Antonio ha de bir da Coruña a tenpo que lle poda a meu primo e señor beijar as maus que eso sera parte a quen non sinta ningun traballo. Noso Sr lle queira dar ese alibio. Eu teño aquí unha cerba mansa dicenme ten Vm un bosque junto a sua casa de ballaulid quijera que fora matrimonio enteiro para que quedara poblado deles pero ira agora a cerba e despois procuraremoslle o marido. O pretendente por que escribe don Antonio suplico a vm primo o favorezca en todo porque con eso puede salir con el suceso que le deseamos y en ello la recibiremos muy grande. Pola md das porcelanas beijo as maus a Vm muitas veces que por ser de tal mau ey eu de polas na guarda que taes prendas merecen e mais lle digo a Vm que si fijera mayorasgo as pujera nel pero eu non son tan boa que mereça telo cuantomais facelo. Sr. meu primo aca me dicen tran esas nabes marabillas y entre elas yndias grandes labrandeiras, inviara meu irmau nõ seu cuanto pª que me comprase v md e como nõse vende nada pareceme que por eso nõ ma compro. Vm ma faga tan grande de abisarme si abra algũha de probeito y o que podrá costar y por no cansar mas a Vmd no soy mas larga. Gºnro Sr a Vm primo y Sr mio tantos años y con los aumentos de mayor estado que yo deseo. Cayosa y de ***hebrero*** *7 de 604. Dona Mª de Moscoso y Sotomayor".*

Finalmente, uma missiva escrita inteiramente em galego: não apresenta traços castelhanos mas é importantíssima pela consciência linguística a que se refere dom Diego Sarmiento de Sotomayor, senhor das Achas, autor do escrito. Afirma, entre outras coisas, que escreve *nesta lingoaxe pois e de v. m. tan estimada*, e não noutra "linguagem". Confronta ambas as línguas e decide-se por aquela mais próxima do conde, pelo menos na sua relação com as gentes de Baiona. Recordemos que o Conde de Gondomar se encontrava em Madrid à espera de ser enviado como embaixador a Londres. Na capital, aprendeu o castelhano e ele próprio, numa das suas estadias na Galiza, escreve à Corte em Valhadolid pedindo para ser deslocado, pois está a esquecer o castelhano já que não tem com quem o falar[7].

[7] Carta de Gondomar a Contreras. BP 2115, Folio 235.

"Gran traballo e estar tan lonje do que bein se quer. E ysto podo eu dezer por v. m. y este seu cativo que en naon bendo un.a letra de v. m. logo ando en pesquisa de quem a tem, y en bendoa logo naon pregunto mais. E tiñame v. m. tan agastado que se naon fora tempo tan santo como e oje estaba para naon facer isto. Mais noso señor me encamiñou que ja que perdoaba aos ynimigos perdoase a meu dono e señor, e mais que ***fixese isto nesta lingoaxe pois e de v. m. tan estimada*** *e por ela me troufe aqui que coela despertaría v. m. do sono de coRexidor. E si eu naom tibera aqui a compañia portuguesa ja fora desfeito das outras naçoins que aqui coRen con muitos bentos. O que troufer a v. m. a esta sua teRa sera millor que o que traz as naos de contrataçaom a este porto. Mereza eu saver de v. m. e de miña señora dona Costanza e deses meus señores e cando a de ser o casamento de miña señora D. Joana que ja e muyto aguardar. E se o señor fora Sarmento ja bramara pola miña señora. Mande por min que ja que v. m. naon e coRexidor farei justiza coa alçada da pimenta. E tanven se acorde v. m. de darlle marido porque tempo e a nosoutros quedar vein o que naon sei se sera se aguardar outro ynverno nesta unidad. E mais que nos quitou v. m. o bon compañeyro e nos deija en poder da justiza criminal mais con jente [b]oa que o fara ser çebilli. Dona Maria e dona Costanza veijan as maons a v. m. e a boa Joanina y elas y eu as de miña señora D. Costanza y eses meus señores en cuya compañia garde Deus v. m. muytos anos e lles de tan boas saidas de Pascoas como todos os desta sua casa lle desejamos. Vayona oje vernes santo 8 de abril de 605.*

Di.º Sarmiento

de Sotomayor

Perdoe v. m. o papel pequeno que aynda este naon me merezco".

6. Conclusões

Até bem entrado o século XVII a aristocracia galega, pelo menos a autóctone, usava o galego como língua habitual. Praticava um quase monolinguismo ao lado do qual o castelhano, para além de mal conhecido, resultava muito pouco produtivo e artificioso nas relações pessoais e familiares. A prática da diglossia apenas se fazia sentir quando a aristocracia galega mantinha contacto com os setores dominantes castelhanos.

Bibliografia

Álvarez Cáccamo, C. (1987). Fala, bilingüismo, poder social. *Agalia* 10: A Coruña, 127-150.

Bagno, Marcos (2011). O português não procede do latim. Uma proposta de classificação das línguas derivadas do galego. *Grial* 191: Vigo, Ed. Galaxia, 34-39.

Coseriu, Eugenio (1987). El gallego y sus problemas. Reflexiones frías sobre un tema candente. *Lengua Española Actual*. Madrid, IX, 127-138.

Duro Peña, Emilio (1977). *El Monasterio de San Esteban de Ribas de Sil.* Instituto de Estudios Orensanos "Padre Feijoo" de la Diputación provincial de Orense.

Fernández, Mauro (1978). Bilingüismo y diglosia. *Verba* 5: Universidade de Santiago de Compostela, 377-391.

Ferro Couselo, Xesús (1967). *A vida e a fala dos devanceiros. Escolma de documentos en galego dos séculos XIII ao XVI.* Vigo, Galaxia.

Filgueira Valverde, Xosé (1982). O galego escrito, entre o latín e o castelán, no Medievo. Em Dieter Kremer e Ramón Lorenzo (eds.). *Tradición, actualidade e futuro do galego. Actas do coloquio de Tréveris (Tréveris, 1980).* Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Xunta de Galicia, 127-130.

Houaiss, Antônio & Salles, Mauro de (2011/2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

Pascual & Domingo & Rodríguez & López-Vidriero (2000). *Correspondencia del Conde de Gondomar 1567-1626*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Rodríguez, Francisco (1976). *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia*. Pontevedra: Xistral.

Tobío, Lois (1973). Gondomar e o galego. *Grial* 40. Vigo: Ed. Galaxia, 133-144.

COMUNICAÇÃO E CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

Igualdade de Género no Exercício da Profissão de Relações Públicas: Estudo exploratório com estudantes de comunicação organizacional

Cláudia Andrade

Escola Superior de Educação de Coimbra

mcandrade@esec.pt

Rosa Sobreira

Escola Superior de Educação de Coimbra

rsobreira@esec.pt

Resumo

A presença predominante das mulheres na profissão de relações públicas é uma realidade desde a década de 1970. Apesar desta evidência, a igualdade de género nos contextos de trabalho continua a merecer a atenção dos investigadores. Igualdade ao nível das promoções, salários e mesmo nas medidas de conciliação trabalho-família parecem continuar a revelar discrepâncias entre homens e mulheres. Considerando que os estudantes do ensino superior serão a próxima geração de profissionais de relações públicas, poderá ser importante prepará-los para as questões associadas à igualdade de género na profissão, de modo a que as suas aspirações de carreira não sejam comprometidas.

Com base num questionário administrado a 131 estudantes do ensino superior da licenciatura em Comunicação Organizacional encontram-se diferenças significativas no modo como os estudantes e as estudantes percecionam a igualdade de género, no contexto organizacional, relativa a salários, competências para o exercício da profissão e medidas de apoio à conciliação trabalho e família. Os resultados são discutidos no âmbito das opções profissionais e na promoção da igualdade de género na formação e nos contextos profissionais.

Palavras-Chave: igualdade de género, relações públicas

Abstract

Several studies identify the predominance of women in the field of public relations. However, gender equity in workplace is also described as an issue that requires attention from researchers, since equity in promotions, salaries and work-life policies seems to reveal discrepancies between men and women. Since college students will be the next generation of PR professionals, educating them to face gender issues in the field could be an important step in order to foster their career aspirations and to overcome some of the challenges in workplace.

Based on a survey with a sample of 131 Portuguese undergraduate college students attending a Communication in Organizations program we found that male and female students differ from their male counterparts in their views of equity in PR professions concerning salaries, skills and also the value they put the availability of work-family policies in the companies. Results are discussed taking into the account the views of PR professional and how they may influence students´ career choices and preparation to enter the labor force.

Key-Words: Gender equity, Public Relations

1. Introdução

Ao longo do século XX, o contexto social, político e económico português impulsionou a saída das mulheres para fora espaço doméstico associado ao lar, casamento e maternidade, possibilitando-lhes o exercício de uma atividade profissional (Torres, 2004; Wall, 2005). Este espaço profissional ocupado por mulheres estava, contudo circunscrito a profissões e carreiras socialmente aceites como, por exemplo, na educação e na saúde. Esse padrão alterou-se profundamente depois de 1970, momento que marca a entrada das mulheres em todo o tipo de profissões, inclusive as do âmbito da comunicação, profissão que, até à data, era considerada pouco adequada para mulheres (Ventura, 2012). Apesar de hoje as mulheres estarem em maioria no campo das profissões da comunicação, os estudos que incidem sobre questões associadas ao género nas profissões da comunicação revelam que nem sempre existe igualdade (Grunig, Toth, & Hon, 2001; Toth, 2001; Wrigley; 2010; Ventura, 2012).

Neste trabalho procura-se, primeiro, fazer uma breve alusão à evolução da presença e da distribuição das mulheres no mercado de trabalho, analisando algumas implicações dessa integração, não só ao nível profissional como ao nível das noutras esferas de vida, como por exemplo, ao nível da conciliação de papéis profissionais e familiares.

Apesar das profissões da comunicação não terem sido exceção no processo de feminização do mercado de trabalho, a verdade é que alguns autores defendem que se associou a algumas destas profissões "crenças relativas aos papéis de género", onde, em particular as relações públicas, passam a ser definidas como um "trabalho para mulheres" (Grunig, Toth & Hon, 2001; Toth, 2001). Apesar desta realidade, e referindo-se à profissão de relações públicas, alguns autores apontam para a persistência de fatores na profissão " (Grunig, Toth & Hon, 2001; Toth, 2001).

Na década 1980, as associações profissionais, nos EUA, como a *Public Relations Society of America (PRSA) e a International Association of Businness Communication (IABC)* patrocinaram vários estudos que procuram, entre outros, analisar os possíveis efeitos do género na profissão de relações públicas. A IABC foi responsável por aquele que é considerado o trabalho fundador sobre estudos de género no campo das relações públicas conhecido pelo *Velvet Ghetto* (Long, 2011) Este estudo veio confirmar a presença maioritária das mulheres no campo das relações públicas. No âmbito da PRSA, o projecto *Excellence Study* de Dozier e Grunig (1995) constitui-se como o primeiro grande estudo sobre relações públicas na década de 1990. Outros estudos, que se centram nos efeitos de *Glass Ceiling*, abordam vários temas, como, por exemplo a ausência de representação igualitária de mulheres nos cargos de topo no exercício da profissão, as implicações do assédio sexual na prática profissional e as diferenças de remuneração (Serini, Toth, Wright, & Emig, 1997; Toth & Grunig, 1993). Face a estes resultados, foi realçada a responsabilidade das instituições de ensino na sensibilização das mulheres para a realização das metas de uma carreira nas relações públicas (Aldoory, 2002; Sha & Toth, 2005; Toht, 2001).

Nesta perspetiva, o presente estudo procura, de um modo exploratório, analisar as perceções dos estudantes de comunicação organizacional, sobre a igualdade de género nos futuros ambientes profissionais, nomeadamente associados à profissão de relações públicas.

2. Trabalho e papéis de género

Apesar de nas últimas décadas a sociedade Portuguesa ter sofrido extensas alterações sociais e económicas, ao nível das modificações no mercado de trabalho a existência de um crescente número de mulheres a exercer uma profissão a tempo inteiro modificou o perfil demográfico da força de trabalho no nosso país (Perista, 2002; Vicente, 1998). Esta realidade deu lugar a alterações noutros contextos, nomeadamente nas estruturas familiares passando a ser constituídas maioritariamente por famílias de duplo-rendimento (Aboim, 2010; Torres, 2004, Wall, 2005), com impato nas expectativas e projetos de vida profissional das jovens gerações mais jovens (Pais, 1998).

De acordo com dados do INE (2004), referentes às últimas décadas, enquanto a taxa de atividade profissional masculina tem apresentado valores tendencialmente constantes, a taxa de atividade profissional feminina apresenta valores crescentes, particularmente nos grupos etários entre os 25-54 anos, com prevalência para domínios profissionais como a saúde, educação e administração pública. Estes indicadores revelam, ainda, dados sobre a evolução da inserção no mercado de trabalho das mulheres, que era de 13% em 1960, passando para 46,7% em 2004. Já em 2010, e também de acordo com dados do INE, 46,9% da população ativa no mercado de trabalho eram mulheres, sendo que 84,5% delas o faziam a tempo inteiro. Para além deste aspeto verifica-se, também, que o percurso profissional destas mulheres é caracterizado pelo seu carácter continuado, ou seja, com poucas interrupções mesmo quando estas têm filhos (70,1% de mulheres com um filho e 67,7% das mulheres com dois filhos estão no mercado de trabalho) (Eurostat, 2010).

Contudo, e apesar da evidência dos números e dos progressos sociais efetuados em matéria de educação e emprego, a igualdade não está completamente garantida, nem no domínio do trabalho, nem no domínio da família. No domínio do trabalho, os estudos continuam a evidenciar desigualdades, por exemplo, ao nível do acesso a certos tipos de profissões e de acesso a condições de progresso nos contextos de trabalho, com situações de salários desiguais e desigualdade na profissão e nas carreiras profissionais, situação, em geral, desfavorável para as mulheres (Cabral-Cardoso, 2003). De um modo geral, estes estudos documentam o facto dos estereótipos de género permanecerem ao nível dos contextos profissionais. No domínio familiar, igualmente a persistência mais ou menos generalizada de modelos culturais que identificam a mulher com o seu papel na família e no lar, acaba por gerar assimetrias na participação de homens e mulheres na vida familiar e tende a sobrecarregar estas últimas, sobretudo em virtude da acumulação dos papéis profissionais e familiares (Andrade, 2006; Andrade, 2010a; Matias & Andrade, 2012; Andrade, 2013; Poeschl, 2000; Torres, 2004).

Deste modo, apesar das alterações que os papéis de género têm sofrido por força das alterações sociais, o género é ainda visto como uma base legítima e ideologicamente aceitável para a distribuição dos direitos, poder e responsabilidades no exercício dos papéis profissionais e familiares (Amâncio, 2007; Andrade, 2006; Andrade, 2010b; Fontaine, Andrade, Matias, Gato & Mendonça, 2007; Matias & Andrade, 2012; Andrade, 2013; Poeschl, 2000). Tal como foi evidenciado anteriormente, o género, desde sempre, diferenciou o exercício dos papéis profissionais e familiares por parte de homens e mulheres. No entanto, nos contextos de trabalho atuais, a mulher tende, não só a exercer actividades em quase todos os setores, como os horários de trabalho e as exigências inerentes ao mesmo são, na maioria dos casos, idênticas para homens e mulheres (Cabral-Cardoso, 2003; Matias & Andrade, 2012; Andrade, 2013). Pode, assim, falar-se, na maioria dos casos, de igualdade em termos de exigências de disponibilidade para o papel profissional.

Uma vez que a participação das mulheres no mercado de trabalho constituiu uma grande mudança para os papéis de género neste domínio, seria esperado que esta transição afectasse a

organização da vida familiar, mais concretamente a realização das tarefas domésticas (Andrade, 2006; Poeschl, 2010). Porém, de acordo com Andrade (2010) a literatura aponta para duas evidências contraditórias neste campo: por um lado, as atitudes relativas aos papéis de género mudaram no sentido de uma ideologia de género mais igualitária mas, por outro lado, a divisão das tarefas e responsabilidades domésticas não se modificou na mesma extensão. É desta forma que a participação igualitária no domínio profissional pode ser, de algum modo, afetada por esta partilha desequilibrada de tarefas nos vários papéis de vida, com efeitos negativos para o emprego e carreira profissional das mulheres.

3. Género e a profissão de relações públicas

No contexto nacional, as profissões da comunicação, tanto no jornalismo como nas relações públicas, começaram por ser profissões "masculinas" (Correia & Baptista, 2007; Sobreira 2003; Ventura, 2012). No entanto, a partir da década de 1970, e tal como aconteceu noutros países estas profissões acabaram por viver um processo de feminização. No caso português esta alteração tem sido constatada sobretudo no âmbito da profissão de jornalista (Correia & Baptista, 2007; Sobreira, 2003; Ventura, 2012). No caso das relações públicas, sabe-se que o primeiro curso de Relações públicas em Portugal, no final década de 1960, foi frequentado apenas por duas mulheres (Sobreira, 2010). Apesar da escassez de dados relativos à presença feminina no campo da profissão de relações públicas no nosso país a questão do género é pertinente se pretendemos conhecer aspetos que caracterizam não só a profissão, mas também a representatividade das mulheres neste domínio. Fazendo alusão a dados referentes ao contexto norte-americano verificou-se, nos estudos levados a cabo pela *Public Relations Society of America* (PRSA), em 1997, que as mulheres representavam 65,7% dos especialistas em relações públicas (Toth, 2001). Esta alteração, na composição deste campo profissional foi o mote para que novas questões de investigação fossem colocadas. Desde logo, a constatação da presença, em maioria, de mulheres na profissão de relações públicas, colocou questões que vão, desde perceber o que significa o domínio de género feminino nas relações públicas, perceber em que medida as práticas profissionais são ou não influenciadas pelos papéis de género, e até perceber o impacto da feminização da profissão na imagem pública da profissão e na sua capacidade de atrair novos profissionais (Wrigley,2010).

Os estudos pioneiros de Broom (1982) e de Dozier (1986) revelaram que no exercício da atividade profissional de relações públicas, as mulheres, por comparação com os homens, desempenhavam mais tarefas técnicas do que de gestão. Estes estudos, considerados precursores, abordaram, entre outros, aspectos como: o tipo de tarefas desempenhadas (técnicas ou de gestão) por homens e mulheres; as diferenças salariais e as crenças dominantes sobre o que podem os homens e as mulheres fazer. Contudo, também incidiam sobre as implicações, negativas, de uma maioria feminina na afirmação e reconhecimento profissional (Lesly 1988, *cit in* Toth, 2001).

Depois destas primeiras abordagens, e segundo Toth (2001) e Wrigley (2010), não se pode deixar de referir os contributos provenientes das abordagens feministas. Para Wirgley (2010) os estudos desenvolvidos pela "escola feminista" são de grande relevância para o avanço da compreensão das práticas de relações públicas, fornecendo vozes sobre o significado e o impacto do "género" na profissão de relações públicas. Foram, então, os paradigmas feministas que orientaram alguns dos estudos no sentido da valorizar os atributos e ações das mulheres e discutindo e questionando a "imitação" do comportamento masculino (*White Male Model*) na profissão. Contribuíram também, ampliando a "lente de análise" para melhor se perceber, tanto do ponto de vista dos homens como das mulheres, os desafios que o género coloca no âmbito da profissão de relações públicas (Wrigley, 2010; Choi & Hon, 2002).

De um modo geral as evidências dos estudos permitem identificar a persistência de fatores de diferenciação em função do género na profissão e nas carreiras de relações públicas. Nesta linha, e como é salientado por vários autores, a promoção da excelência da comunicação nas organizações e os departamentos de relações públicas devem, não só, integrar tanto homens como mulheres, como deve proporcionando-lhes igualdade de oportunidades, contrariando os efeitos nefastos da desigualdade, encontrados por alguns autores que apontam para diferenças de salário e o afastamento das mulheres dos cargos de gestão (Aldory & Toth; 2002; Choi & Hon, 2002; Gonçalves, 2010).

4. O que esperam as novas gerações?

Face ao exposto anteriormente torna-se importante perceber quais as expetativas e representações das gerações mais jovens, nomeadamente universitárias, em relação à sua inserção no mercado de trabalho e aos papéis de género. Assim, e no que se refere às atitudes relativas aos papéis de género, em geral, os estudos longitudinais revelam que as gerações mais jovens estão progressivamente mais igualitárias quando comparadas com as gerações anteriores (Andrade, 2006; Andrade, 2010a). Contudo, quando a análise é feita de acordo com o género, a maioria dos estudos apontam para o facto de as universitárias tenderem a ter atitudes menos tradicionais perante o género do que os universitários, ou de as estudantes serem mais liberais do que os seus colegas masculinos nos domínios familiar e social (Furstenberg, Kennedy, McCloyd, Rumbaut, & Settersten, 2003). Para o contexto nacional, Pais (1998) refere que a grande maioria dos jovens tende a reconhecer às mulheres a possibilidade de afirmação social, valorizando os projetos individuais de vida, associados à realização profissional. No entanto, quando inquiridos sobre a especialização feminina nas tarefas de apoio à família, os resultados vão no sentido tradicional: para maioria dos jovens, independentemente do género, as mulheres devem dar primazia ao seu papel de mãe sobre a sua realização profissional. Contudo, são também as mulheres que mais invocam a importância de terem no mercado de trabalho uma participação tão expressiva e satisfatória quanto a dos homens. Ainda para o contexto nacional, comparando estudantes e jovens profissionais licenciados, o estudo de Andrade (2006) identificou que não existem diferenças de género nas atitudes em relação aos papéis de género. Contudo, quando questionados sobre as possíveis estratégias de conciliação de papéis antecipadas as jovens antecipam mais a possibilidade de terem que fazer cedências, ao nível pessoal, familiar e profissional do que os jovens. Tendo em conta os resultados deste estudo, pode esperar-se que as estudantes percecionem, mais do que os estudantes, os problemas associados à igualdade nos papéis de género no exercício profissional.

4. Método

4.1. Participantes

Neste estudo participaram 131 estudantes (58 sexo masculino e 72 sexo feminino) do 1º, 2º e 3º ano da licenciatura em Comunicação Organizacional. Os estudantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos, com idade média de 26.51 anos. Dos 131 estudantes, 77 são estudantes a tempo inteiro e 53 são trabalhadores-estudantes.

4.2. Procedimento

O estudo foi efetuado com recurso a um questionário. O questionário utilizado resulta de uma tradução do *Public Relations Student Society Questionnaire* (Sha & Toth, 2005) sendo constituído por 20 itens (cotados numa escala de *Likert)* que abordam temas relacionados com a igualdade de

género nos contextos de trabalho no exercício da profissão de relações públicas. Depois de explicitado o objetivo do estudo, foi solicitada a participação dos estudantes, sendo o questionário administrado no final de uma aula.

5. Resultados

Considerando que o objectivo do estudo era observar em que medida poderiam existir diferenças de género na antecipação do exercício da profissão de relações públicas, a análise efetuada incidiu sobre diferenças de médias, de acordo com o género, com recurso ao teste *T* de *Student*.

Deste modo, foram encontradas diferenças significativas em três dos 20 itens do questionário: "É importante que os profissionais de relações públicas tenham os cuidados para com as crianças assegurados pelas entidades empregadoras" (média de 5.01 para as estudantes, contra média de 4.86 para os estudantes, gl=129: t=1.21; p=.006); "As mulheres com cargos de gestão nas relações públicas recebem menos do que os homens com cargos comparáveis" (média de 3.80 para as estudantes, contra média de 3.41 para os estudantes, gl=129: t=1.56; p=.009) e "As mulheres são mais suscetíveis do que os homens de serem contratadas para posições de gestão nas relações públicos do que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões." (média de 3.89 para as estudantes, contra média de 3.68 para os estudantes, gl=129: t=1.77; p=.008).

6. Discussão e conclusão

Os resultados encontrados apontam, desde logo, para uma tendência geral a favor da perceção de ausência de diferenças nos papéis de género, entre estudantes masculinos e femininos, na maioria dos itens do questionário. Considerando o carácter exploratório deste estudo, e com base na breve revisão da literatura efetuada, partimos do pressuposto da potencial existência de diferenças de género nas perceções relativas às questões de igualdade de género no contexto laboral para a profissão de relações públicas. Contudo, os resultados não evidenciam, na maioria dos temas evocados no questionário, um posicionamento diferenciado dos estudantes de acordo com o género.

Na verdade, e tal foi documentado, as gerações mais jovens evidenciam, em geral, atitudes e representações tendencialmente igualitárias para os vários papéis de vida, no qual se inclui o papel profissional (Pais, 1998; Wrigley, 2010). Apesar desta realidade, e no que refere a estudantes universitários, devemos também considerar, como possível interpretação destes resultados encontrados que, de acordo com Andrade (2006), o distanciamento relativo, ou as potenciais expetativas positivas com que os estudantes analisam a sua futura inserção profissional leva-os, por vezes, a considerar os modelos mais desejados e valorizados por uma sociedade que se pretende progressivamente mais igualitária. Contudo, esse otimismo pode ser indicador de falta de consciência ativa das desigualdades em função do género que poderão surgir no momento em que ingressarem no mercado de trabalho (Andrade, 2006).

No que refere às dimensões em que as diferenças de género são significativas, aparece um primeiro aspeto referente à conciliação de papéis e ao apoio organizacional que pode ser dado para o acompanhamento das crianças, onde as estudantes, mais do que os estudantes valorizam este aspeto. Este resultado está em linha com o que tem sido documentado num conjunto de estudos que aponta para uma maior valorização do apoio às crianças por parte das mulheres, uma vez que são elas que tendem a usufruir mais destas medidas. Como indicam os estudos de Guerreiro e Abrantes (2007), a inexistência, em muitos locais de trabalho, de apoios estruturados para as famílias com filhos, leva a que essas famílias procurem soluções para as suas dificuldades nas redes de apoio

comunitárias (creches e jardins de infância) ou mesmo soluções informais (recurso ao apoio de familiares), sobrecarregando muitas vezes as mulheres na procura desta soluções. Deste modo, as estudantes parecem antecipar, mais do que os estudantes, a instabilidade, a precariedade laboral e as longas horas de trabalho, assim como as consequências desses fatores nas suas responsabilidades familiares. Este dado merece-nos especial interesse uma vez que os estudos comparativos entre Portugal e outros países da Europa, no que refere à conciliação de papéis, revelam que os trabalhadores portugueses têm pouca consciência dos seus direitos (Guerreiro & Abrantes, 2007; Lewis, 1998). Por outro lado, no estudo de Matias, Fontaine, Simão, Oliveira e Mendonça (2010), feito com jovens pais, foi possível verificar que as mulheres tendem a referir mais o uso de estruturas de apoio à infância ou a ajuda de familiares do que os homens. Se a estes dois dados aliarmos, de acordo com o mesmo estudo, o facto de serem as mulheres que usam mais a "estratégia de gestão profissional", e que este tipo de estratégia diz respeito essencialmente a cedências na carreira profissional, verificamos que um esforço considerável da tarefa de conciliação parece ser assumido pelas mulheres. Este empenho por parte das mulheres poderá, também, indicar que estas, ainda, sentem que têm o dever de assumir maiores responsabilidades na conciliação. Neste caso, podemos arriscar que isso se deve muito à subsistência de estereótipos de género tradicionais na esfera familiar. Os resultados que encontramos vão neste sentido uma vez que as estudantes revelam, em comparação com os estudantes mais preocupações neste domínio.

Foram também observadas diferenças de género ao nível das expetativas relativas à dimensão salarial, onde as estudantes, mais do que os estudantes concordam que, para funções idênticas as mulheres recebem menos do que os homens. O dado revelado por este estudo é de extrema importância. Isto significa que desigualdades salariais entre homens e mulheres, amplamente documentadas, tanto em estudos académicos como através dos meios de comunicação social, permanecem no contexto nacional. Os indicadores do INE (2010) e do Eurostat (2010) reportam que, apesar dos progressos, as desigualdades salariais permanecem, mesmo para as profissões mais qualificadas e que esta se efetua em desfavor das mulheres. As estudantes que participaram no estudo parecem ser conhecedoras desta realidade e, mais do que os estudantes.

Por último, foram também encontradas diferenças ao nível das competências percebidas para o exercício da profissão. Neste caso, as estudantes, mais do que os estudantes consideram que "As mulheres são mais suscetíveis do que os homens de serem contratadas para posições de gestão nas relações públicas que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões." Este aspeto diz respeito a uma dimensão diferente das anteriores uma vez que se baseia no pressuposto da igualdade de competências para o exercício de uma função de gestão no contexto das relações públicas. Ainda que os contextos de formação universitária sejam, cada vez mais, homogeneizadores, de acordo com o género, ao nível da aquisição de competências para o futuro exercício profissional, não deixa de ser interessante o facto de as estudantes concordarem mais do que os estudantes, que o mercado de trabalho poderá responder de uma forma diferenciada, a favor das mulheres no caso de uma contratação para uma profissão de relações públicas. Este é um dos aspetos mais interessantes evidenciados por este estudo, tendo em conta que contraria, pelo menos em parte, a imagem estereotipada da função de gestão estar associadas ao universo masculino. Por outro lado, está em linha com o defendido por Grunig e Hunt (1984) que colocam a igualdade de oportunidades como um requisito para a comunicação excelente nas organizações. Contudo, para melhor se perceber este resultado, futuros estudos, nomeadamente de natureza qualitativa, deverão analisar com mais detalhe a consistência deste resultado, em função do seu enquadramento no exercício mais geral da profissão de relações públicas.

Apesar do potencial contributo que este estudo poderá dar para uma melhor compreensão sobre o modo como os estudantes antecipam a igualdade de género no futuro exercício da profissão de relações públicas, a análise dos resultados obtidos deverá ser cautelosa uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratória. Dentro das limitações que este estudo encerra, destaca-se, desde logo, o facto do mesmo ser efetuado com recurso a um questionário. Este tem como limitação facultar apenas uma leitura genérica das possíveis atitudes e percepções sobre as relações de género no tema em estudo. Para além disso, o recuso a este instrumento não permite efetuar generalizações destes resultados, pelo que alargar o estudo integrando metodologias qualitativas, por exemplo, *focus groups* será, desde logo, benéfico no sentido de perceber de um modo mais detalhado as razões subjacentes às diferenças encontradas.

Por fim, importa realçar que os resultados pouco diferenciados e sobretudo idealizados sobre a futura vida profissional, no que concerne à igualdade de género, vêm reforçar a indicação dos estudos de Toth & Sha (2005) e Toth (2010) que destacam o papel fundamental das instituições de ensino superior neste âmbito, nos diferentes níveis de formação. Como defendem Toth & Sha (2005), esse papel passa, por exemplo, por perceber que a formação deve ir além do ensino de modelos de comunicação integrada ou da importância da tecnologia, passando também pelo esclarecimento sobre as implicações questões de género associadas à profissão de relações públicas. Assumindo essa responsabilidade, as instituições de ensino poderão contribuir para que os futuros profissionais assumam um papel ativo na construção de locais de trabalho com valores e estruturas mais igualitários tanto para homens como para mulheres.

Referências Bibliográficas

Aboim, S. (2010). Género, família e mudança em Portugal. In K. Wall, S. Aboim, & V. Cunha (Coords.), *A vida familiar no masculino – negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 39-66). Lisboa: CITE, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Aldoory, L & Toth, E. L. (2002). Gender discrepancies in gendered profession: A developing theory for public relations. *Journal of Public Relations Research, 14 (2),* 339-355.

Andrade. C. (2006). *Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: estudo diferencial e intergeracional*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Manuscrito não publicado.

Andrade, C. (2010a). *Trabalho e família na transição para a idade adulta*. Porto: Livpsic.

Andrade, C. (2010b). **"**Juggling Act": Questões relativas às relações Trabalho-Família no contexto actual, *Revista Exedra, 3,* 117-130.

Andrade, C. (2013). *Relações Trabalho-Família e Género: caminhos para a conciliação*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Amâncio, L. (2007). Género e divisão do trabalho doméstico – o caso português em perspectiva. In K. Wall, & L. Amâncio (Eds.), *Família e género em Portugal e na Europa* (pp. 181-209). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Broom, G. M. (1982). A comparison of sex roles in Public Relations, *Public Relations Review, 8 (3),* 17-22.

Cabral-Cardoso, C. (2003). *A igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em* contexto empresarial. Braga: Escola de Gestão da Universidade do Minho.

Choi, Y., & Hon, L. (2002). The influence of gender composition in powerful positions on public relations practitioners' gender-related perceptions. *Journal of Public Relations Research, 14,* 229-263.

Correia, F., e Baptista, C. (2007). *Jornalistas, do Ofício à Profissão: Mudanças no Jornalismo Português (1956-1968)*. Lisboa: Caminho.

Dozier, D. M., Grunig, L. A., & Grunig, J. E. (1995). *Manager's guide to excellence in public relations and communication management.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eurostat (2010). *Employment rate of adults by sex, age groups, highest level of education attained, number of children and age of youngest child*. Consultado em Abril de 2013, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupUpdateInfo.do.

Furstenberg, F., Kennedy, S., McCloyd, V., Rumbaut, R., & Settersten, R. (2003). *Between adolescence and adulthood: Expectations about the timing of adulthood.* Network on Transitions to Adulthood and Public Policy, Research Network Working Paper No. 1.

Gonçalves, G. (2010). *Introdução à Teoria das Relações Públicas*. Porto: Porto Editora.

Grunig J. E. & Hunt, T. (1984). *Managing Public Relations.* Holt Rinehart e Winton: Nova York.

Grunig, L., Toth, E. L. & Hon, L. C. (2001). Women in Public Relations: how gender influences practice. *Public Relations Review, 27, 369-370*.

Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: os jovens perante o trabalho e a família.* CITE: Lisboa.

INE (2004). *Estatísticas do emprego,* Lisboa, Portugal.

INE (2010). *Anuário estatístico de Portugal 2009.* Lisboa: INE.

Lewis, S. (1998). O sentido dos direitos a apoios para a conciliação entre trabalho e vida familiar, *Sociologia, Problemas e Práticas, 27,* 27-39.

Long, N. B. (2011). *Men in public relations: saving an endangered species*. Master Thesis submitted to the Department of Public Relations & Advertising, Rowan University (unpublished document).

Matias, M. Fontaine, A. M., Simão, C., Oliveira, E., & Mendonça, M. (2010). *A conciliação trabalho-família em casais de duplo-emprego*. In C. Nogueira *et al* (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Consultado em Maio de 2013, http://www.actassnip2010.com/ conteudos/actas/PsiFam_1.pdf.

Pais, J. M. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Matias, M., & Andrade, C. (2012). The interplay of gender, work and family in Portuguese families. *Work, Organization, Labour and Globalization, vol 6(1),* 11-26.

Poeschl. G. (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: Práticas, normas e ideais. *Análise Social, 35* (156), 695-719.

Perista, H. (2002). Género e trabalho não pago: Os tempos das mulheres e os tempos dos homens. *Análise Social, 37* (163), 447-474.

Serini, S.A., Toht, E. L., Wright, D. K., & Emig, A. (1997). Power, Gender, and Public Reations: Sexual harassment, as a threat to the practice. *Journal of Public Relations Research, 10*, 193-218.

Sha, B. & Toth, E. (2005). Future professionals' perceptions of work, life, and gender issues in public relations. *Public Relations Review, 31,* 93–99.

Sobreira, R. M. (2003). *Os Jornalistas Portugueses - 1933-1974: Uma profissão em Construção.* Lisboa: Livros Horizonte

Sobreira, R.M. (2010) *Os Profissionais da Comunicação Estratégica em Portugal: Em Busca de Identidade e Reconhecimento*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanos da Universidade Nova de Lisboa. Manuscrito não publicado.

Toth, E. (2001), How Feminist Theory Advanced in Practice of Public Relations, In Heath, R. L. (Eds). *Handbook of Public Relations* (pp.237-246). Sage Publications.

Torres, A. (2004). *Vida conjugal e trabalho: Uma perspectiva sociológica*. Celta Editora: Oeiras.

Ventura, I. (2012). *As primeiras Mulheres Repórteres: Portugal nos anos 60 e 70.* Lisboa: Tinta da China.

Vicente, A (1998). *As mulheres em Portugal na transição do milénio: Valores, vivências, poderes nas relações sociais entre os dois sexos*. Lisboa: Multinova.

Wall, K. (2005). *Famílias em Portugal: Percursos, interacções, redes sociais*. Imprensa de ciências sociais: Lisboa.

Wrigley, B. J. (2010). Feminist Scholarship and its Contibutions to Public Relations, In Heath, R. L. (Eds). *The Sage Handbook of Public Relations* (pp.247-260). Sage Publications.

Wall, K., Vasconcelos,P., Aboim, S., & Cunha, V. (2001). Families and informal support networks in Portugal: the reproduction of inequality. *Journal of European Social Policy*,*2,* 213-233.

COMUNICAÇÃO E CIÊNCIAS EMPRESARIAIS

O impacto de factores de natureza tecnológica na comunicação das organizações e nas profissões da comunicação

Rosa Maria Campos Sobreira

Escola Superior de Educação de Coimbra

r.sobreira@esec.pt

Resumo

Este artigo procura constituir uma proposta de reflexão sobre os impactos da tecnologia no âmbito da comunicação das organizações e das profissões da comunicação. Num primeiro momento analisa-se as mudanças e inovações que as novas tecnologias, em particular a internet, introduziram nas dinâmicas organizacionais e, especialmente, nas políticas e estratégias comunicacionais das mesmas com os seus públicos. A segunda parte deste texto, incide sobre os efeitos desse desenvolvimento contínuo, e das novas formas de relacionamento resultantes desse desenvolvimento e aperfeiçoamento, nos profissionais da comunicação em termos de identidade profissional.

O que constatamos é que da mesma forma que as organizações foram obrigadas a adaptar-se aos inputs provenientes do desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico, as profissões e os profissionais da comunicação vivem um intenso "alvoroço" em termos de definições, integrações e exclusões entre as novas ocupações e velhas profissões da comunicação.

Palavras Chave: Tecnologias, Comunicação, Organizações e Identidade Profissional.

Abstract

In a social, economic and organizational context characterized by changes that take place with, perhaps, too quickly, the also designated new technologies of information and communication play a role impossible to ignore.

This paper seeks to provide a proposal for consideration of the impacts of technological leadership in the organizational context. A first reflection is about the changes and innovations that new technologies, particularly the internet, introduced in organizational dynamics, and especially in policy and communication strategies of organizations with their audiences. After, this text focuses on the effects of continuous development, and new forms of relationships, resulting from the technological development in communication professionals in terms of professional identity.

What we find is that, in the same way that organizations have had to adapt to the inputs from the development and improvement of technology, the communications professionals live an intense "tumult" in terms of definitions, exclusions and integrations between the new occupations and the old professions communication.

Key words: Technology, Communication, Organizations and Professional Identity.

Introdução

A análise do impacto das tecnologias de informação e da comunicação, em particular da internet, em termos de interacção e sociabilidade é de tal forma valorizada na sociedade contemporânea que chega a ser considerado um dos raros momentos «em que a partir de uma nova configuração técnica (…) inventa-se um novo estilo de humanidade» (Authier & Levy, 1998, citado por Ferreira, 2009, p 186). Isto é revelador de uma admiração exacerbada por essas tecnologias que dominam a vida quotidiana das organizações. Nãoc negando a sua importância, este deslumbramento por este novo mundo virtual, em rede e assente na conectividade, não deixa de colocar dúvidas face à ausência de

reflexões teóricas que a rapidez associada a muitas dessas tecnologias ainda não permitiu realizar. Sejam reflexões no domínio das organizações, como refere Thorne (2005, 2007), ou no domínio sociedade e das identidades sociais ou profissionais (Poster, 1995; Mesquita, 2004; Ferreira, 2009). Esta situação não significa pessimismo ou a negação dos efeitos positivos dessas novas tecnologias nos diferentes agentes sociais, como as organizações ou o elemento humano que as compõem, ou mesmo na relação das organizações com a envolvente. Significa apenas que, pelas suas características, este paradigma da tecnologia e da informação não parece caminhar para o seu fecho, mas para uma cada vez maior abertura com redes de acesso múltiplos (Lopes, 2005), isto é, mais para um ambiente de incertezas do que para um ambiente que permita alguma estabilidade de conhecimento e de actuação. Vive-se mais num contexto de confronto permanente com novas interrogações e poucas respostas definitivas em termos de potencialidades de utilização dessas tecnologias.

Tecnologias da informação e da comunicação e novas dinâmicas económicas e organizacionais

Do ponto de vista do impacto das novas tecnologias da informação no contexto organizacional, estas revolucionaram a comunicação das e nas organizações, na perspectiva de proporcionarem novos suportes e provocarem alterações nas ferramentas tradicionais. Esse impacto ultrapassa a vertente comunicacional das organizações, estendendo-se a outros aspectos organizacionais, como a sua actuação em termos geográficos. Os usos que se podem fazer de uma tecnologia, como a internet, em termos de gestão, permite às organizações actuarem não só em termos globais e em rede, mas também numa dimensão virtual (Poster, 1995; Stohl, 2001; Rice & Gattiker, 2001; Castells, 2002; Thorne, 2005, 2007; Fuchs, 2009). Em termos económicos, a economia passou, também, a estar organizada em torno de redes globais de capital e gestão de informação, cujo acesso ao "know-how" tecnológico está na base da sua produtividade e competitividade. Da convergência e interacção entre o novo paradigma tecnológico e uma nova lógica organizacional, criou-se a realidade da interactividade social, organizacional, profissional e pessoal.

A aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da comunicação das organizações provocou alterações nas atitudes, tanto nos comportamentos como no espaço de trabalho. Estas modificações, apesar de representarem uma revolução na comunicação, não alteram, nem podem alterar os preceitos básicos da comunicação (Cunha et al., 2003). Mas se não alteram esses preceitos, convocam novas competências aos profissionais para lidar com esta nova realidade. Por outro lado, mudam a forma de relacionamento das organizações com os seus públicos, parceiros, clientes e distribuidores, abrindo horizontes e obrigando-as a inovar na busca de novas formas de interacção e de conhecimento que fundamente essa interacção.

Há menos de 50 anos, se alguém tivesse de explicar as ferramentas da comunicação que as organizações tinham ao seu dispor, a lista não iria muito além da descrição dos telefones e dos telefaxes. Para uma pessoa de 1950, os modernos meios de transmissão e comunicação provavelmente pareceriam do domínio da ficção científica. A exigência de novos conhecimentos e competências resulta da quantidade de artefactos que foram surgindo e, nessa realidade, os profissionais têm de lidar com novas ferramentas como "world wide web", intranet, internet, correio electrónico, videoconferência; sistemas de "workgroup", base de dados, redes de comunicação, fundos de transferência electrónica, telemóveis, entre muitos outros (Rice & Gattiker, 2001).

A produção científica, sobre os efeitos dessas tecnologias na comunicação das organizações e na sociedade, ainda não tem respostas definitivas ou em grande quantidade.8 No entanto, a rapidez, a simplicidade com que a informação passou a ser disponibilizada, assim como a partilha, em simultâneo, da mesma informação por diferentes pessoas, sem limitações de tempo e espaço, estão à cabeça das principais vantagens trazidas pela tecnologia. Por outro lado, muitos dos clássicos instrumentos de comunicação de impressão em papel como manuais, boletins, inquéritos, passaram a ser colocados na rede, com ganhos em termos de tempo e de dinheiro. Contudo, assiste-se, também, a um aumento do volume das comunicações que traz o problema da "sobrecarga" tanto em termos de recepção e como de envio de "mensagens-lixo", afectando, com isso, a eficácia dessas mesmas mensagens.

Para além da rapidez, da capacidade de armazenamento e da simplicidade, as potencialidades em termos de interactividade da internet são relevantes e facilitam a interacção entre as organizações e os seus públicos. Segundo Serra (2003), «enquanto meio de comunicação, a internet apresenta-se como uma espécie de simbiose entre os meios de difusão "one-to-many" e "one-way" e os meios ditos de interacção, "one-to-one" e "two-way"» (p. 14). Esta característica simbiótica da internet dota-a de grande valia, em termos das estratégias de comunicação das organizações: «permite que, por um lado, a mesma informação seja dirigida a uma audiência mais ou menos vasta e indiferenciada e, por outro lado, que cada um dos membros dessa audiência interaja com a informação que lhe é enviada, com a fonte dessa informação e com cada um dos destinatários da informação» (Serra, 2003, p. 14). Esta tecnologia proporciona, ainda, grandes avanços em termos de qualidade dos seus conteúdos que passam a estar presentes na internet. A conjugação, em termos de texto, imagem, animação, grafismo e som, permite que os conteúdos sejam mais ricos, mais variados e mais adaptados às necessidades dos seus utilizadores e dos seus destinatários.

Analisando os sítios das organizações, verifica-se que estes são desde ferramentas de trabalho diário do seu elemento humano, a "brochuras prestígio" de apresentação da sua actividade e, até, permitem fazer visitas virtuais à organização. É possível, ainda, encontrar nestes "espaços" desde blogues de trabalhadores que vieram substituir as tradicionais caixas de sugestões, a salas de imprensa, onde estão todas as acções direccionadas para o público órgãos de comunicação social.

A implementação de intranet nas organizações modificou a relação das organizações com os seus colaboradores, não só porque é um instrumento de produção, mas também de comunicação dos diferentes serviços. Num estudo realizado por Urrutia em 2003, sobre a implementação da intranet nas organizações espanholas, a autora concluía que o uso da intranet ia desde a área de recursos humanos, para publicar documentos como cursos de formação, calendários laborais, boletins informativos, ao marketing para dar conhecimento aos públicos internos das campanhas de comunicação a serem lançadas sobre produtos e serviços.

Mas a grande novidade destas tecnologias, em particular da internet é, como se referiu, a mudança de relação que potencia entre as organizações e as suas audiências e os seus públicos. Com tecnologias como a internet, a balança do poder passa a estar do lado do receptor, uma vez que tem acesso directo e ilimitado à informação na rede e este acesso, não intermediado, torna estas audiências mais exigentes do que as tradicionais. Mas não só, a grande diferença entre os públicos dos "media" tradicionais e os dos novos "media" é que, para além da maior exigência, estes deixam

[8]Muitos dos textos consultados para este trabalho foram escritos antes de a Web 2.0 ser uma realidade. Por outro lado, ainda, não se assimilou todas as potencialidades da Web 2.0 e já surgem referências sobre os impactos da nova geração da Web 3.0.

de ser receptores passivos para passarem a ser receptores activos e pró-activos (Guillmor, 2005; Fuchs, 2009).

As reconfigurações resultantes da evolução da Web 1.0 para Web 2.0

Desde a sua implementação que a Web foi compreendida como sendo capaz de proporcionar plataformas importantes em termos de negócios. Na década 1990, muitas empresas apostaram em páginas "online", como sinónimo de modernidade e de prestígio. Foi também o período da euforia das "Dotcom", mas em muitos casos era uma modernidade de fachada e as empresas não estavam realmente preparadas para lidar com este novo meio (Middleberg, 2001). A situação rapidamente mudou e as páginas designadas de "fantasmas", sem actualizações durante meses, desapareceram tornando-se cada vez mais sofisticadas e multifuncionais.

A internet veio alterar a dinâmica das organizações com os seus públicos, tornando-se um novo elemento da cultura organizacional e uma ferramenta de competitividade com grande potencialidade comunicacional. Estas potencialidades resultam, por um lado, da rapidez a que se tem acesso a uma grande variedade de serviços e aplicações. Por outro, porque foram sendo melhoradas e adaptadas a novos princípios mais orientados para o utilizador. Mas se a Web 1.0 teve o impacto que teve, a evolução da Web 1.0 para a Web 2.0 foi considerada uma nova revolução, com a internet a deixar de ser considerada uma simples rede de computadores estática.

Se anteriormente podíamos dizer que o receptor era tão importante quanto o emissor das mensagens, com o advento da Web 2.0 esta máxima da comunicação bem pode ser questionada, uma vez que o receptor passou a deter ainda maior protagonismo. O foco da Web 2.0 está nas pessoas, na produção de conteúdos que elas fazem e não na tecnologia em si. O utilizador deixa de ser um mero consumidor do que a rede lhe oferece, para se converter em criador, editor e fornecedor de conteúdos (Gillmor, 2005; Fuchs, 2009). A internet passa a ser descrita não só como um instrumento ou uma simples tecnologia, mas como uma verdadeira extensão das organizações e dos indivíduos (Poster, 1995). Extensão na medida em que permite não só descobrir e inventar novas formas de conhecimento, com grande rapidez, mas, simultaneamente, ser repositório de todo o tipo de manifestações sobre os indivíduos e sobre as organizações. Mas significa, também, que os «mercados estão a ficar mais inteligentes e a tornar-se mais inteligentes mais depressa que as empresas» (Gillmor, 2005, p. 35). E mercados mais inteligentes podem ser menos influenciáveis aos mecanismos de persuasão de comunicação tradicionais das organizações, obrigando-as, por um lado, a incrementar políticas de maior transparência aos olhos dos públicos e, por outro, a exigir o desenvolvimento permanente de conhecimentos e de técnicas de relacionamento com esses mercados, compostos por indivíduos cada mais "sábios".

Resumindo, segundo Heath (2000), é necessário estar consciente de que as tecnologias como a internet oferecem muitas oportunidades, mas também várias ameaças, nos esforços das organizações para construir relações de mútuos benefícios com os seus públicos. Reforçando esta ideia, Grunig (2009) chama a atenção para o facto de esses benefícios apenas terem a possibilidade de serem alcançados se a utilização das novas tecnologias for feita de forma diferente da dos meios tradicionais. Diferente no sentido em que, ao contrário dos tradicionais meios de comunicação de massa, a relação com o ambiente contextual deve ser estabelecida com objectivo de obter informação que ajude na tomada de decisão das organizações. Para além disso, tendo em conta a capacidade de produção de conteúdos desses públicos, é fundamental que os profissionais

interiorizem a ideia de que o controlo das mensagens, proporcionadas pela utilização dos meios tradicionais, é «uma ilusão» que deve ser abandonada no contexto da Web (Grunig, 2009).

O exemplo de como essas tecnologias podem ser, em simultâneo, uma oportunidade e uma ameaça difíceis de controlar vem das chamadas redes sociais virtuais, como "Facebook", "Twitter", "Hi5", "Flickr","Windows Live Space", entre outras. Estas constituem espaços na internet que permitem aos seus utilizadores publicar informações sobre eles próprios, sobre os seus interesses e que possibilitam, ainda, a interacção com os restantes utilizadores, integrando uso de tecnologias como o "e-mail", "websites", "guest books", "fóruns", vídeos digitais, imagens digitais, salas de "chat" e grupos de interesse.

Para Fuchs (2009) este tipo de integração, para além do carácter utilitário, tem um carácter ideológico que do ponto de vista comunicacional merece uma séria reflexão. O poder de produção de informação (através de uma permanente actividade de criatividade, comunicação, construção de comunidades, produção de conteúdos e disponível a qualquer indivíduo) permite aos seus utilizadores protestar ou indignar-se. Porém, permite, também, produzir a ordem ou o caos, aliar-se ou rebelar-se, a par, ou mesmo substituindo, as "indústrias" que tradicionalmente exerciam esse papel de mediador, como o jornalismo, a publicidade e as relações públicas.

O mítico papel de "watchdog" que os jornalistas reclamam para si está agora disponível a qualquer consumidor ou cidadão e «toda a espécie de estranhos pode imiscuir-se o mais profundamente nas empresas e nos negócios» (Gillmor, 2005, p. 59; Grunig, 2009).

A dificuldade de controlo é verificável através dos casos de organizações que são confrontadas com situações de crise com origem em iniciativas de consumidores ou cidadãos. Essas crises surgem porque são identificados comportamentos pouco éticos ou simplesmente porque lhes desagrada alguma atitude ou comportamento relacionado com uma determinada organização ou marca que essa detém. Empresas como a "Microsoft" ou a "Sony", não percebendo a fraca capacidade de controlo sobre a blogosfera, criaram anúncios ou blogues a dizer bem dos seus produtos, como se tivessem sido alheios a essas iniciativas. Acabaram por ser desmascaradas e denunciadas por "ciberinvestigadores" atentos. Nestes casos, a marca reconhece o erro, pede desculpa e rapidamente a má publicidade é devorada pela imensa avalanche de novas informações que a rede movimenta. Mas há casos que chegaram mesmo a tornar-se disputas jurídicas. Um dos casos mais emblemáticos aconteceu à "MacDonald's", ainda na década de 1990, que se viu confrontada com um grupo cidadãos irados. Tudo começou com uns panfletos que a marca considerou difamatórios e, não sabendo muito bem como lidar com situação, levou os seus autores a tribunal. Os activistas contra-atacaram criando um sítio na internet, o "MacSpotlight", que servia de apoio ao processo judicial e que acabou por se tornar num referendo ao gigante da "fast-food". O processo judicial foi ganho pela "MacDonald's", mas não impediu que a marca levasse uma «tareia da opinião pública» e que esta ficasse mais atenta a deslizes éticos da marca (Gillmor, 2005).9

9 Mas o escrutínio que internet e as redes sociais permitem, em termos de movimentações favoráveis ou desfavoráveis para uma organização, podem ser sobre questões bem menos profundas como comportamento pouco ético. Podem vir do simples "gosto" ou "desgosto" que determinada estratégia de comunicação desperta nas comunidades ditas virtuais. Um exemplo deste tipo de reacções foi vivido, pela marca "Pingo Doce" e a agência responsável pela última campanha da marca do "Grupo Jerónimo Martins". Depois de lançar uma nova campanha, de gosto duvidoso, gerou-se um movimento no espaço virtual, com a criação "t-shirts" e de grupos no "Facebook" designados "Gente que não grama o anúncio do Pingo Doce do Duda". O movimento estendeu-se depois à imprensa escrita da especialidade (http://www.meiosepublicidade.pt/2009/10/12/descontentamento-com-a-campanha-do-pingo-doce-cresce-no-facebook/).

Impactos das novas tecnologias nas profissões da comunicação e na identidade profissional

Outra das implicações do impacto de âmbito tecnológico no campo da comunicação diz respeito ao efeito na identidade profissional dos actores desse campo. Ou seja, esse impacto testa a capacidade de actuação desses profissionais em termos de conhecimento e práticas profissionais, mas também na forma como se definem em termos profissionais.

O desenvolvimento tecnológico foi colocado ao serviço da sociedade e do seu progresso, e o conhecimento é visto como «um valor ético, social, cultural e económico fundamental que promove a criação de riqueza e emprego, a qualidade de vida e o desenvolvimento social».10 O campo das ciências da comunicação não escapa a essa visão sobre o poder das tecnologias. Grunig (2009) descreve como frenético o fascínio que muitos profissionais têm sobre os impactos dessas tecnologias nas práticas profissionais. Segundo este autor, a ideia de revolução é pura ilusão, se os profissionais não perceberem que não podem, simplesmente, transferir as práticas dos meios tradicionais para esse novo meio. Este fascínio é como se as chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação tivessem o poder de resolver de forma milagrosa as questões políticas, económicas e sociais, a partir de novos instrumentos técnicos e de redes mediáticas criando uma ideologia da comunicação ou uma sociedade da comunicação (Mesquita, 2000; Soares, 2005; Ferreira, 2009). Para alguns, esta é uma visão exagerada, defendendo que atribuir às técnicas de comunicação e novas tecnologias o papel de «parteira de finalidade social e produto de transformação social é confundir performance com sentido» (Guerin, 1997, p. 5), uma vez que estes novos instrumentos permitem comunicar mais e melhor, mas não nos dizem por quê e para quê comunicar.

Mas, como referimos, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo a partir da década de 1990, lançou a sociedade no paradigma comunicacional, digital, mediatizado, em rede e globalizado. E se há quem questione o carácter revolucionário da internet, como Guerin (1997), não é possível negar o salto qualitativo e quantitativo das transformações que esta provocou no seio da comunicação. Transformações que passam pelas indústrias culturais (desde as notícias, às telenovelas), mas, sobretudo, no domínio da multimédia e da televisão que se tornou interactiva, digital, por cabo, de alta definição, ou nos telemóveis, onde todas as interacções são possíveis, com a televisão, a internet com outros telemóveis, tudo em convergência mediática.

Vive-se num plano onde a comunicação face a face e a comunicação mediada por qualquer instrumento tecnológico, seja o telefone ou o computador, pode sobrepor-se (pode-se estar no mesmo espaço físico com uma pessoa falando com ela e, simultaneamente, enviar-lhe informações através de correio electrónico ou a enviarmos mensagens enquanto vemos televisão): «estamos vivendo não só num ambiente "multimédia", mas num verdadeiro ambiente multicomunicativo» (Jackson, 2007, p. 8).

"Medias" em mutação, profissões em reconfiguração.

As organizações, como parte integrante da sociedade, estão sujeitas a todas as mudanças que aí ocorrem. É nesses contextos multimédia, ou multicomunicativos, que essas organizações actuam e lutam para se manterem e para cumprir a missão a que se propõem. E a convergência mediática que

[10] www.umic.pt.

verificamos na vida quotidiana dos cidadãos, também ocorre com a mesma intensidade no processo de comunicação das organizações. Pode-se descrever uma organização como «uma micro-sociedade que opera nas mais diferentes dimensões sociais, económicas políticas e simbólicas» (Kunsch, 2007, p. 42).

Se no início deste século as primeiras novidades disponibilizadas pelas tecnologias da informação e da comunicação foram vistas como ferramentas que permitiam a novos e velhos profissionais melhorar o processo de produção, tornando mais fácil a vida de todos, rapidamente o poder de transformação das novas tecnologias se tornou dominante e muitos olharam para estas inovações tecnológicas com alguma apreensão. Apreensão pelos impactos causados quer nos actores organizacionais, quer nos actores individuais de todas as disciplinas da comunicação, em termos de técnicas de acesso e uso, assim como a sua articulação com as culturas profissionais das diferentes profissões da comunicação e pelas consequências em termos do tipo de conhecimento que exigem e produzem.

Verifica-se, também, que cada nova tecnologia que surge parece querer ditar o fim da anterior. Quando apareceu a rádio, ditou-se a morte dos jornais, quando apareceu a televisão ditou-se a morte dos dois anteriores. A mesma discussão se faz hoje com internet e das múltiplas ferramentas que proporciona (Guerin, 1997; Gillmor, 2005; Andrade 2009).

No jornalismo a discussão é feita em moldes que questionam todo o futuro da própria profissão do jornalista. Discutem-se os efeitos, as vantagens e as desvantagens, em termos de credibilidade, os riscos de desinformação, a emergência de novos géneros e até o fim do jornalismo nos moldes tradicionais. Quando surgiu a tecnologia dos blogues, muito se insinuou sobre o fim do jornalismo tradicional, perante este novo meio (Gillmor, 2005).

O jornalismo e os jornalistas não desapareceram, mas viram a sua realidade de trabalho modificar-se e os impactos na profissão têm sido objectos de amplo debate. Face a esta avalanche e perante a abundância de "fazedores de notícias" que emergiram na blogosfera, o tradicional papel de mediador do jornalista está em causa. Mas não só, desde a qualidade da informação, da falta de formação, passando pelo impacto de muitos destes profissionais deixarem de desenvolver a sua actividade no espaço físico tradicional, que eram as redacções. Hoje podem ser jornalistas em qualquer lugar, ficando assim distantes da influência que esses espaços exercem em termos de formação da cultura profissional, tão importante para a formação de "tribos".

O debate vai desde a emergência dos chamados "cidadãos jornalistas" até às implicações das plataformas integradas e distribuição na defesa dos direitos de autor desses profissionais, passando pela credibilidade da imensidão de informação que a "rede" possui que não chega a atingir o patamar da "sabedoria" e pela relação entre os jornalistas e as fontes (Gomes, 2009). Numa actividade que historicamente associa o seu desenvolvimento e o seu reconhecimento com o desenvolvimento das sociedades democráticas, essa relação é agora questionada. Num recente artigo de opinião, Pinto Balsemão reflectia sobre a qualidade e até a sobrevivência da democracia face ao declínio do papel do jornalista nas funções de organizar, sistematizar e hierarquizar a informação, «em obediência a exigentes critérios profissionais» no sentido de construir conhecimento e sabedoria (Balsemão, 2009, p. 139).

O campo da comunicação estratégica das organizações parece olhar para estes novos "media" mais do ponto de vista das oportunidades e das potencialidades do que da ameaça, como revela Grunig (2009). Aliás, o uso das novas tecnologias na comunicação estratégica é aquela que apresenta maiores perspectivas de crescimento, segundo o sector das consultoras de comunicação. Num estudo realizado pela APECOM, as empresas alvo de estudo apresentam a área da

comunicação digital como sendo aquela que mais será procurada pelos clientes. Nesse estudo, a área da chamada comunicação digital é aquela que actualmente aparece como sendo a menos predominante em termos de serviços solicitados, mas a que apresenta melhores perspectivas de crescimento no futuro próximo, com 70% das empresas inquiridas a considerar esta área como a que mais vai crescer.11

Nesta sociedade multicomunicativa, a internet assume o lugar de destaque pelo poder de atracção que representa para conquistar um grande número de públicos. Esta capacidade de sedução da internet transformou mesmo o modelo de negócio, com as receitas publicitárias a serem deslocadas para este novo meio. Segundo dados da "Associação de Comércio Electrónico e Publicidade Interactiva" (ACEPI), ao contrário dos outros "media" (imprensa, rádio, televisão), a internet será o único meio onde os anúncios vão continuar a crescer em valor e número nos próximos anos.12 Na verdade a escolha dos suportes das mensagens divide-se, hoje, em dois: o mix tradicional (publicidade, relações públicas, publicity, marketing directo, eventos, entre outros) e o mix de "social media" que descreve a diversidade de meios (redes sociais, mundos virtuais, webdisplay, advergaming, etc.).

A emergência de novos meios de comunicação e o seu permanente desenvolvimento, resultado da combinação entre invenção técnica, novas retóricas, rentabilização económica e usos sociais, permite (ou exige) um processo contínuo de invenção de novos conhecimento. Conhecimentos que incidem sobre a sua influência, eficácia e as características dos mesmos, assim como percepções e comportamentos dos seus utilizadores. Quando é possível esta combinação de factores, criam-se à volta desses novos artefactos tecnológicos novas actividades profissionais e as antigas são obrigadas a renovar-se em termos de conhecimentos (Mesquita, 2000). Estas actividades oscilam entre uma imagem que gera, simultaneamente, fascínio e desconfiança. No entanto, muitas vezes, essas actividades, não são mais do que reconfigurações de profissões com designações que remetem para a componente virtual: ciberjornalista, "technojournalists"; "journotechnologists" "web designer", ciberinvestigador, "blogger", assessores mediático; "webstrategist", "consultor new media", gestor de conteúdos "online,"; gestores das comunidades online e "digital practice leader".

Mas corresponderão estas designações a novas profissões? Ou serão apenas novas designações na tentativa de construir uma imagem e retórica apelativa e diferenciadora da sua "expertise", nos termos que Alvesson (2001) descreve para os profissionais do conhecimento intensivo?13

Outra questão é perceber se estas aparentes novas profissões da interactividade procuram uma construção identitária profissional nos mesmos moldes tradicionais das profissões da comunicação estratégica mais definidas. Segundo Mesquita (2004), estes novos ofícios gerados à volta das tecnologias da informação e da comunicação disputam espaço com as profissões que já conseguiram um maior grau de institucionalização social e organizacional, mas são, muitas vezes, ocupações efémeras. Por outro lado, podem disputar espaço e funções, mas estas novas "ocupações", pela ligação que têm à tecnologia e o fascínio que esta exerce, têm sobretudo algum poder de ofuscação sobre as mais antigas.

[11]"Meios & Publicidade, 06 de Novembro de 2009, Suplemento Comercial Consultoras de Comunicação.

[12] www. Acepi.pt.

[13] Profissionais de conhecimento intensivo desenvolvem estratégias de reconhecimento profissional distintas das perspectivas funcionalistas.

Ambientes de precariedade: identidades voláteis e diluídas

Esta análise não ignora os contextos, sociais, económicos, organizacionais onde estes ofícios surgem e se movimentam. Contextos marcados pela precariedade e instabilidade profissional, pela volatilidade, exigência de flexibilidade e de mobilidade (Mesquita, 2000). Nesses ambientes é provável que a preocupação com o conceito de identidade não possua o mesmo significado de antes, enquanto referência à estabilidade e à ordem (Ferreira, 2009). A velocidade com que as mudanças no domínio das tecnologias se processam pode ser, também, um elemento importante para que a questão da identidade não seja tão premente. Para as novas actividades profissionais, essas mudanças são propostas inerentes às actuais exigências em termos de conhecimento exigido a estes profissionais.

Mas será que para os que iniciaram a actividade profissional há pouco mais de 20 anos, quando as "auto-estradas da informação" eram uma ideia muito vaga, o domínio destes novos artefactos e formatos tecnológicos não será mais uma "imposição" do que uma proposta? A fragmentação das múltiplas designações demonstra que as mais antigas não conseguiram acompanhar as mudanças sociais provocadas pelo impacto das tecnologias, em particular da internet e da globalização, até porque as próprias «mudanças sociais são substancialmente mais lentas que as mudanças tecnológicas» (Ferreira, 2009, p. 186).

Não sabemos se se pode falar de uma identidade unitária para os profissionais da comunicação das organizações. A par dos profissionais com uma identidade um pouco mais definida, existirão estes novos profissionais, onde prevalece como denominador comum o domínio das técnicas de informática, tratamento da documentação, a criatividade nas áreas da escrita, da imagem e do grafismo «numa nebulosa multiforme de competências, talentos e vocações» (Mesquita, 2004, p. 198). Segundo Mesquita (2004), estes não têm grandes possibilidades de delimitar fronteiras para espaços profissionais próprios e demonstrações de perícias próprias.

Por outro lado, as actuais exigências organizacionais não estão interessadas em demonstrações individuais de competências. No caso da comunicação estratégica das organizações, esta não pode estar centrada num indivíduo ou num departamento, mas integrada nos múltiplos níveis das organizações. Isto implica que esses profissionais participem nos níveis estratégicos da organização. Neste sentido, cada vez mais, os quadros são chamados a integrar equipas coordenadas com tarefas bem definidas e específicas que contribuam para objectivos colectivos. No campo de acção dos profissionais da comunicação das organizações, a possibilidade desses profissionais obterem reconhecimento profissional e social da sua "expertise, baseado nos modelos de profissão tradicionais, está mais diluída. A oportunidade desses profissionais usarem os seus "talentos especiais", sem ser de forma articulada com os "talentos especiais" de outros géneros ou especialidades da comunicação, é bastante limitada e pode nem sequer ser do interesse das organizações (Alvesson, 2001). O que se espera destes profissionais, sejam eles "emergentes" ou mais "edificados", em termos de identidade, é que tenham o cérebro em modo "aprendizagem": «partilhando experiências, acompanhando as mais recentes inovações e sendo audazes na implementação das suas ideias» (Victorino, 2009, p. 8).

Conclusão

Um dos "inputs" que mais impacto teve na vida das organizações e no contexto comunicacional das mesmas, veio das inovações das novas tecnologias da informação e da comunicação. As implicações da aplicação dessas tecnologias alteraram de forma profunda a vida das organizações e as suas estratégias comunicacionais. Para além das transformações nos ambientes internos, as organizações passaram actuar em contextos informacionais, em rede, globais e virtuais

As novas tecnologias introduziram reconfigurações na comunicação estratégica das organizações, não só do ponto de vista do comportamento comunicacional das organizações mas também, forçosamente, na identidade dos seus profissionais.

A primeira constatação é a divisão entre o fascínio e a desconfiança que as tecnologias geram entre os profissionais. Inegável é que os novos meios, em particular os que se situam na internet, provocam um grande número de novas designações, supostamente referindo-se a novas profissões. Se são novas profissões ou apenas novas competências ou especialidades orientadas para esses artefactos tecnológicos não parece ser consensual. Certo é que a multiplicidade de denominações, se forem entendidas como novas profissões, colocam o campo perante emergentes modelos profissionais que necessitam de se articular dentro do já prolixo campo das ciências da comunicação, em particular da comunicação estratégica das organizações.

A delimitação dos espaços profissionais e de identidade, com inclusões, exclusões, definições de antagonismos dos diferentes grupos profissionais, a ser feita, terá de ser feita noutros círculos, não apenas no contexto organizacional. Mas o que esta análise revela é que em vez de se falar de uma identidade, deverá falar-se, de acordo com os modelos dialógicos descritos por Deetz (2001), em identidades múltiplas ou fragmentadas, ou pelo menos em múltiplas pertenças, uma vez que este profissionais actuam num campo aberto a uma diversidade de práticas, perspectivas, metodologias, mas também, diferentes sensibilidades com que estão obrigados a interagir.

Referências Bibliográficas

Andrade, R. F. (2009). Extensões Controversas do Estatuto de Stakeholder: O Caso dos Media e dos Novos Media Sociais. http://www.scribd.com/doc/28046299/Extensoes-controversas-do-estatuto-de-stakeholder-O-caso-dos-media-e-dos-novos-media-sociais: link activo em Abril 2010.

Alvesson, M. (2001). Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity. *Human Relations, 54*(7), 863-886.

Balsemão, F. (2009). A Revolução nos "Media". *Revista Única, Expresso, 31 de Dezembro,* 138-139.

Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede: A Era da Informação Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & C. Cabral-Cardoso. C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editores.

Deetz, S. (2001). Conceptual Foundations. In Jablin, F. M. & Putnam, L. L. (Eds). *The New Handbook of Communication: Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 3-46). Sage Publications.

Ferreira, G. B. (2009). *Comunicação, Media e Identidade: Intersubjectividade e Dinâmicas de Reconhecimento nas Sociedades Modernas.* Lisboa: Edições Colibri.

Fuchs, C. (2009). Information and Communication Technologies and Society: A Contribution to the Critique of Political Economy of the Internet. *European Journal of Communication, 24*(1), 69-87.

Gillmor, D. (2005). *Nós, os Media.* Lisboa: Editorial Presença.

Gomes, R. M. (2009). *A Importância da Internet para Jornalistas e Fontes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grunig, J. (2009). Paradigms of Global Public Relations in an Age of Digitalization. PRism *6*(2), 2-19: http://praxis.massey.ac.nz/fileadmin/Praxis/Files/globalPR/GRUNIG.pdf: link activo em Abril de 2010.

Guérin, S. (1997). *Internet en Questions*. Paris: Ed. Económica.

Heath, R. L. (2000b). New Communication Technologies: An Issues Management Point of View*. Public Relations Review, 24*(3)*,* 273-288.

Jackson, M. (2007). Should Emerging Technologies Change Business Communications Scholarship? *Journal of Business Communication*, *44(*1), 3-12.

Kunsch, M. K., (2007). Comunicação na Era Digital: Contextos, Percursos e Possibilidades. *Signo e Pensamiento*. *51, (XXVI),* Julho/Dez. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232007000200005&script=sci_arttext: link activo em Novembro 2009.

Lopes, M. C. (2005). *Tecnologias da Informação e Comunicação: Incidências do Seu Uso no Desenvolvimento Local.* Viseu: Polimage Editores.

Mesquita, M. (2004). *O Quarto Equívoco: o Poder dos Media na Sociedade Contemporânea* (2ª Edição). Coimbra: Minerva.

Mesquita, M. (2000). As Profissões dos Media na Era da Comunicação Transnacional. In Traquina, N.. Jornalismo 2000. *Revista de Comunicação e Linguagens, 27.* Lisboa: Relógio d'Água*.*

Middleberg, D. (2001). *Relaciones Públicas en un Mundo Interconectado*. Barcelona: Deusto.

Poster, M. (1995). CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere. http://se.unisa.edu.au/vc~essays.html: link activo em Janeiro de 2010.

Rice, R. & Gattiker, U. E. (2001). New Media and Organizational Structuring. In Jablin, F. M. & Putnam, L. L. (Eds). *The New Handbook of Communication: Advances in Theory, Research and Methods,* (pp. 544-581). Sage Publications.

Serra, J. P. (2003). Internet e Interactividade. In Camilo, E. (Org). *Internet e Comunicação Promocional*. Covilhã: Universidade Beira Interior.

Soares, T. M. (2005). Ciberdebate: Um Diálogo Sobre Televisão e Internet. In Cardoso, G. A., Costa, A. F., Conceição, C. P. & Gomes, M. C. *A Sociedade em Rede.* Porto: Campo de Letras.

Stohl, C. (2001). Globalizing Organizational Communication. In Jablin, F. M. e Putnam, L. L. (Eds). *The New Handbook of Communication: Advances in Theory, Research and Methods* (pp. 323- 375). Sage Publications.

Thorne, K. (2007). Negating Control Narratives: The Dangerous Mythology of Virtual an Imaginary Organizations in Global Cyberspace. http://www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot/cmsconference/2007/proceedings/emergentstory/manchester.pdf: link activo em Janeiro de 2009.

Thorne, K. (2005). Designing Virtual Organizations? Themes and Trends in Political and Organizational Discourses. *Journal of Management Development*, *24*(7), 580-607.

Urrutia, A. A. (2003). Intranet, un Punto de Encuentro de Información e Ideias entre los Empleados en la Empresa Española. In Camilo, E. (Org). *Internet e Comunicação Promocional*. Covilhã: UBI.

Victorino, M. (2009). Vidas em Movimento. Tempos em Movimento. *Meios & Publicidade,* 06-11-2009. Suplemento Comercial Consultoras de Comunicação, 06-11-2009. http://www.apecom.pt/noticias/suplemento-consultoras-comunicacao-meios-publicidade: link activo em Dezembro de 2009.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Escola-Comunidade: estratégias de interacção mediante a dinamização de projectos de animação cultural do património

Maria do Rosário Castiço de Campos

Escola Superior de Educação de Coimbra

rcampos@esec.pt

Resumo

O presente artigo aborda um projecto de animação cultural do património que teve lugar no ano lectivo de 2011-2012, designado "Caspirro - Teatro com História". Tendo subjacente a assinatura de um protocolo de colaboração entre a Escola Superior de Educação de Coimbra e o Município de Penela, o referido projecto implicou a participação de 38 alunos do 1º ano do Curso de Animação Socioeducativa da ESEC e da respectiva docente. Foi em função do relação estabelecida entre docente e discentes e a interacção entre esses elementos e outras entidades externas à Escola, que se tornou efectiva a abertura da Escola Superior de Educação de Coimbra à Comunidade, pondo-se assim em prática uma das atribuições do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Património, animação, comunidade, história local.

Summary

This article concerns a project of patrimony cultural animation which took place in 2011-2012 and was called "Caspirro - Teatro com História". Having behind the signature of a protocol for collaboration between Escola Superior de Educação de Coimbra and the municipality of Penela, that mentioned project has involved the participation of 38 students of the first year of the course of Socialeducational Animation of E.S.E.C. and their teacher. Starting from the relationship established between the teacher and her students and the interaction among those elements and other entities outside the school, it was possible the opening of E.S.E.C. to the community, emphasizing this way that important competence of Higher Education.

Key words: Patrimony, animation, community, local history

Introdução

Uma vez que o património nos remete para o passado e para a história a ele associado, promover a sua valorização, mediante projectos de animação, poderá ser uma via de aprendizagem e de transmissão de conhecimentos. A dinamização de projectos dessa natureza poderá ainda ser uma estratégia de abertura de uma instituição de ensino à comunidade. Foram esses os factores subjacentes à organização do projecto "Caspirro - Teatro com história", cuja análise é efectuada neste artigo. A animação cultural do património e a valorização da história local que o projecto em análise evidencia, ilustra bem como uma formação activa e participativa, em interacção com entidades externas, pode promover a concretização da abertura da Escola à Comunidade.

1.Património, identidade e animação

"Não existindo aprioristicamente, fora do momento e da geografia em que é aplicada, mas estando dependente dos interesses das comunidades nacionais ou locais, que dela se apropriam, a ideia de património foi-se alterando ao longo do tempo e continua a alterar-se em conformidade com as diferenças de cultura, políticas, sociais e económicas que separam épocas, países e regiões, e que se sucedem inerentes ao desenvolvimento dos processos históricos." (Choay, 2005: 9)

A noção de património, de facto, tem sofrido mudanças ao longo dos séculos. Falar de património actualmente supõe referência a bens patrimoniais que outrora não eram equacionados, bens naturais

e culturais, materiais ou imateriais que estabelecem a nossa ligação com o passado. Encerrando o passado vivências e memórias que é necessário preservar, tendo em vista a transmissão às gerações vindouras da herança que nos deixaram aqueles que nos antecederam, o conceito de património é indissociável da noção de identidade. "O património com a sua quase omnipresença - não só real mas também simbólica -, apresenta uma relação muito estreita com a problemática da identidade." (Mendes, 2009: 51). Nesse sentido, como afirma Elsa Peralta e Marta Anico, "falar de património é sempre falar de identidade. Ambos são ficções que veiculam imagens social e politicamente negociadas, bem como histórica e culturalmente construídas sobre um determinado colectivo humano". (Peralta & Anico, 2006: 3)

Num tempo de globalização como o que hoje se vive, para que a mensagem dos bens patrimoniais seja transmitida e apreendida é necessário que se reequacionem as estratégias subjacentes à preservação e dinamização do património. Não basta intervir no espaço, reabilitar o património. É necessário definir estratégias que proporcionem o conhecimento e a divulgação desse património, tendo em vista a atracção do visitante e o reconhecimento, por parte da comunidade local, dos valores que o património encerra. Uma via para se atingir esse objectivo, será promover a animação do património recorrendo-se, através da educação não formal, a metodologias activas, participativas, a técnicas de animação, que se identificam com o perfil de um animador socioeducativo.

"Animer, c'est savoir programmer et mettre em place des ateliers ou des activités et aussi pouvoir les encadrer. Ansi, l'animateur sait prendre en charge des groupes, il a des qualités pédagogiques et le sens de l'organisation et du relationnel." (Brière-Cuzin, 2002:23)

2. Interacção Escola-Comunidade

Sendo uma das atribuições do ensino superior, de acordo com o artigo 8º da Lei nº 62 de 2007, a "prestação de serviços à comunidade e apoio ao desenvolvimento", a Escola Superior de Educação de Coimbra define como princípios subjacentes ao seu "Compromisso com a Qualidade" o "fomento de ligações e parcerias tendo em vista o desenvolvimento da cooperação com a comunidade nacional ou internacional"[14]. Nesse sentido, torna-se fundamental a articulação com entidades externas tendo em vista definirem-se princípios de colaboração e valorização recíproca. É nesse contexto que vários protocolos têm sido firmados entre a Escola Superior de Educação e outras entidades.

Porém, pelo facto de estarem assinados protocolos estabelecendo princípios orientadores da cooperação com entidades externas à Escola, não significa, só por si, a abertura da instituição à comunidade. Para que a cooperação ocorra, é necessária a interacção efectiva entre as partes signatárias.

Com base nestes pressupostos e tendo em vista promover a relação da instituição com o exterior, uma das vias para que tal aconteça poderá supor a dinamização de actividades de animação cultural do património, mediante a dinamização de projectos com entidades externas.

Detendo a Escola Superior de Educação de Coimbra o curso de Animação Socioeducativa, temos considerado que é possível, a nível curricular, em unidades como História Regional e Local e Atelier de Animação Cultural do Património, levar os estudantes em formação a procurarem dinamizar actividades ou a inserirem-se em projectos promovidos por uma entidade externa.

[14] Ver sobre o assunto Escola Superior de Educação de Coimbra, Lei nº 62 de 2007, http://www.esec.pt/pagina.php?id=130 e o "Compromisso da Qualidade", http://www1.esec.pt/pagina.php?id=3

Foi o que já aconteceu, em anos lectivos anteriores, com a dinamização de projectos de animação do património no Portugal dos Pequenitos, no Mosteiro de Santa Clara-a-Velha ou, mais recentemente, no ano lectivo de 2011-2012, no Castelo de Penela, local de eleição para a dinamização projecto "Caspirro - Teatro com História". Essa intervenção em espaços patrimoniais de referência na região centro de Portugal teve subjacente a assinatura de protocolos com diferentes entidades como foi o caso da Fundação Bissaya Barreto, da Direcção Regional de Cultura do Centro e da Câmara Municipal de Penela.

3. O projecto "Caspirro –Teatro com História", como veículo de formação

No ano lectivo de 2011-2012, a Escola Superior de Educação de Coimbra participou num projecto de intervenção cultural designado "Caspirro - Teatro com História", ao abrigo de um protocolo de colaboração com o Município de Penela.

O referido projecto assumido pelo Município de Penela no âmbito da Rede de Castelos e Muralhas do Mondego[15] desenvolveu-se a partir do episódio do herói Caspirro, acontecimento histórico ocorrido em Penela durante a crise de 1383-1385.

"Na ESEC o trabalho desenvolvido com os alunos do 1º ano do curso de Animação Socioeducativa foi organizado ao longo do ano lectivo (…), no âmbito das unidades curriculares de História Regional e Local e de Atelier de Animação Cultural do Património, sob coordenação de Maria do Rosário Campos." (Beiras, 2012: 4) Esse trabalho supôs, sob a nossa orientação, a recolha, por parte dos alunos, de informação sobre a crise de 1383-1385 e a Idade Média em geral, bem como sobre a história de Penela e os acontecimentos marcantes do município na época medieval. Com base na investigação efectuada, foram organizadas actividades de animação do património tendo em vista a dinamização de ateliers pedagógicos para crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos de idade a frequentarem o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Havendo que compreender o desenvolvimento do público-alvo, foi feita ainda pesquisa sobre teorias de desenvolvimento psicológico e educacional. Tendo em vista a organização de actividades que pudessem consolidar conhecimentos veiculados ao nível da educação formal, foram analisados os programas do 1º, 2º e 3ºciclos do ensino básico relacionados com o conhecimento do meio e com a História de Portugal.

Tendo colocado, pela primeira vez o futuro animador numa situação real de animação, o trabalho desenvolvido permitiu-lhe perceber questões que se colocam na dinamização de actividades ao nível da educação não formal e compreender a importância que pode revestir o património e a história local no âmbito da animação socioeducativa.

Para além dos ateliers pedagógicos em que estiveram implicados os alunosdo 1º ano do curso de Animação Socioeducativa, parte dos alunos da turma integrou o elenco do espectáculo teatral, como actores e figurantes[16], recebendo formação específica promovida por António Jorge, da Associação Informal de Artes - Razões Poéticas[17].

[15] "A Rede dos Castelos e Muralhas do Mondego procura dignificar o que foi a Linha Defensiva do Mondego e criar a partir do património histórico e cultural um produto turístico de excelência". *Vd.* Agência dos Castelos e Muralhas Medievais do Mondego, https://www.facebook.com/castelosemuralhasdomondego/info. Integram esta Rede, para além do castelo de Penela, o de Montemor-o-Velho, Miranda do Corvo, Lousã, Pombal, Soure, Coimbra e Figueira da Foz.

[16] Apenas dois alunos, entre os quarenta implicados inicialmente no projecto "Caspirro-Teatro com História", não terminaram o trabalho.

[17] Ver sobre a dinâmica, Castelos e Muralhas do Mondego, Eventos. Caspirro. http://castelosemuralhasdomondego.pt/a-conquista/eventos/caspirro/

O projecto "Caspirro - Teatro com história" deteve ainda uma exposição que incluiu dois figurinos e painéis de informação de enquadramento ao trabalho realizado e "duas maquetas de um castelo medieval, reconstruído (*sic*) por alunos da ARCA-EAC, para fins didácticos, num projecto orientado por Luísa Trindade e Marta Simões, no âmbito da "Plataforma Colaborativa"da Universidade de Coimbra, para a Rede Urbana para a competitividade e Inovação dos Castelos e Muralhas do Mondego[18]." (Beiras, 2012: 4)

A Associação Informal de Artes - Razões Poéticas, contratada pelo município de Penela, veio a deter a coordenação artística do projecto, tendo tido igualmente uma acção decisiva na coordenação entre as diferentes entidades implicadas no trabalho a realizar, como foi o caso da Escola Superior de Educação de Coimbra (docente e alunos do 1º ano do curso de Animação Socioeducativa), da ARCA-EAC - Escola de Artes de Coimbra (docentes e alunos do 3º ano do curso de Design de Interiores e Exteriores, do 2º ano do Curso de Artes e Espectáculos e do 3º ano do Curso de Design Gráfico), da Universidade de Coimbra e ainda, da Figurinista, Fernanda Tomás e do grupo musical Encerrado para Obras – Associação Cultural.

Tendo ocorrido a estreia do projecto "Caspirro - Teatro com história", dinâmica teatral e ateliers pedagógicos, no dia em que teve lugar a recriação da feira medieval de Penela[19], foi possível atrair ao Castelo de Penela um número significativo de espectadores, pessoas que puderam também participar na feira, contribuindo para a dinamização do concelho e promovendo o desenvolvimento económico do município.

Dinamizado o projecto no Castelo de Penela (entre 26 e 30 de Maio e no dia 2 de Junho), no Castelo de Montemor-o-Velho (9 de Junho) e em Miranda do Corvo, no Alto do Calvário (17 de Junho)[20], assistiram à peça teatral, pelo menos, 1.000 espectadores, participando nos ateliers pedagógicos cerca de 300 crianças, a maioria do concelho de Penela.

Com o registo vídeo feito pela ESEC-TV que igualmente produziu um CD sobre a dinâmica, viabilizou-se a hipótese de, em qualquer momento, revisitar a iniciativa e mostrar a outros públicos como é possível a abertura de instituições de ensino à comunidade e a cooperação de várias entidades num projecto conjunto.

4. Uma época histórica e um acontecimento de referência

O contexto histórico subjacente ao projecto "Caspirro - Teatro com história" remete-nos para o século XIV, um século de crise não só em Portugal mas em toda a Europa. A este século estão associados problemas de vária ordem, problemas demográficos, indissociáveis da peste negra e de outras doenças, uma crise da Cristandade, de que o Cisma do Ocidente (1378-1417) é referência e conflitos diversos, como foi o caso da guerra dos Cem Anos (1337-1453).

Em função do mal-estar geral e da perda de poder de compra e empobrecimento das populações, tomam-se decisões a nível interno, assistindo-se, por exemplo, em diversos países, à desvalorização

[18] A Universidade de Coimbra é um dos parceiros da Rede, colaborando com a Agência dos Castelos e Muralhas Medievais do Mondego na dinâmica efectuada. *Vd.* Castelos e Muralhas do Mondego. Quem somos?. http://castelosemuralhasdomondego.pt/a-rede/quem-somos/**.**

[19] Sobre a recriação da feira medieval de Penela, veja-se o nosso artigo "A feira medieval no âmbito das dinâmicas de promoção turística do município" *Exedra,* http://www.exedrajournal.com/docs/S-tur/08-rasario-campos-150.pdf. De salientar que, nesse artigo, na pg. 142, linha 12, onde se lê "reinado de D. Afonso Henriques, deverá ler-se "foral de D. Afonso Henriques".

[20] Quer o castelo de Miranda do Corvo, quer o castelo de Montemor-o-Velho, integram-se no conjunto de castelos inseridos na Rede dos Castelos e Muralhas Medievais do Mondego.

da moeda e à promulgação de medidas agrárias. É nesse contexto, por exemplo, que em Portugal, D. Fernando promulga, a Lei das Sesmarias, em 1375. Porém, no reinado deste monarca, a crise não é ultrapassada. Pelo contrário, decisões de D. Fernando, contribuem para que a mesma se acentue. Com efeito, considerando-se com direitos à Coroa de Castela, que legitimamente detinha, D. Fernando leva a cabo várias guerras contra Castela, sendo em todas elas derrotado. Em consequência, o erário régio fica ainda mais exaurido e a mortalidade aumenta, dado o número de vidas humanas perdidas. Para além disso, o próprio casamento de D. Fernando com D. Leonor Teles, mulher que não inspirava confiança ao povo, irá dar lugar a insurreições, severamente reprimidas pela própria rainha.

A agravar mais ainda a situação interna esteve o contrato de casamento de D Beatriz, filha de D. Fernando e de D. Leonor Teles, com o rei de Castela. De facto, apesar de todas as salvaguardas que o contrato de casamento de Salvaterra de Magos incluía, ele poderia ser pretexto, como foi, para uma intervenção do rei de Castela nos assuntos internos de Portugal.

Nesse sentido, quando D. Fernando morre em 1383 e D. Leonor Teles fica Regente, mandando levantar pendão por D. Beatriz, os movimentos sucedem-se em várias partes do Reino, como foi o caso de Lisboa, Santarém e Elvas. D. Leonor passa a protagonizar o partido de Castela e as suas relações com o fidalgo galego, João Fernandes Andeiro, acentuam os ânimos dos seus opositores.

"Refira-se que na sociedade medieval começaram a salientar-se elementos da burguesia em função da riqueza que detinham, como é o caso de Álvaro Pais. Esses burgueses irão tomar posição contrária a D. Leonor, coadjuvados pela arraia-miúda" [21]. Assim, quer em Lisboa, quer em vários concelhos do Reino, vão ter lugar tomadas de posição contra D. Leonor Teles e ao poder que ela representava, vindo os opositores a apoiar D. João, Mestre da Ordem Militar de Avis.

O Mestre de Avis vai salientar-se, fundamentalmente, a partir do momento em que mata o Conde Andeiro, facto ocorrido no convento de S. Domingos, em Lisboa, em finais de 1383 (Campos, 1987:19). Tal facto, dá-lhe prestígio e vai fazer incidir sobre si as atenções dos opositores a Castela, vindo na altura a ser nomeado Regedor e Defensor do Reino. De referir que no apoio ao Mestre de Avis se salientou o nobre D. Nuno Álvares Pereira, que com as suas tácticas militares permitiu ao Mestre vitórias consecutivas, nas diferentes batalhas contra Castela, como foi o caso da Batalha dos Atoleiros (6 de Abril de 1384), da de Trancoso (fins de Maio de 1385) ou a de Aljubarrota (14 de Agosto de 1385).

De referir, que apesar do Mestre de Avis ser filho ilegítimo de D. Pedro, detinha ascendência régia, o que aos olhos dos defensores da causa nacional, lhe dava legitimidade para assegurar a Coroa. A evidenciá-lo, está o posicionamento de diferentes concelhos ao lado do Mestre contra Castela. Porém, concelhos houve que no decorrer dos acontecimentos alteram o seu posicionamento inicial. Foi o que aconteceu com o concelho de Penela, cujo Senhor da Terra, o conde de Viana do Alentejo, D. João Afonso Telo, primo de D. Leonor Teles (Arnaut & Dias, 1983: 36), levara, num primeiro momento, o concelho a posicionar-se ao lado de Castela. Porém, com a morte, em 1384, de D. João Afonso Telo, ocasionada por um homem do povo de Penela, de alcunha Caspirro, conforme refere Fernão Lopes (Lopes, 1990: 50), a situação interna altera-se, fazendo-se Penela representar, pelos seus procuradores, nas Cortes de Coimbra de 1385.

21 Veja-se sobre o assunto Maria do Rosário Castiço de Campos (2012). "Contextualização Histórica da Crise de 1383-1385". Câmara Municipal de Penela. Teatro com História. Penela. Câmara Municipal de Penela.

Foi a crise interna que se vivia no século XIV em Portugal, aliada à perda eminente de independência, que a dinâmica "Caspirro - Teatro com história", procurou retratar, centrando-se, para o efeito, em Caspirro, figura heróica para as gentes de Penela.

Conclusão

A importância que reveste a abertura das instituições de ensino superior à comunidade, exige, por parte das mesmas, a definição de estratégias que viabilizem essa abertura. Sendo um ponto de partida, para o efeito, a assinatura de um protocolo com uma entidade externa, tal não é suficiente para que a relação da Escola com o exterior seja efectiva. Para que tal ocorra, é essencial que docentes e discentes, em parceria com uma entidade externa, se mobilizem tendo em vista a concretização de um objectivo comum. Foi o que aconteceu no projecto "Caspirro - Teatro com História", conforme se evidenciou.

BIBLIOGRAFIA

Agência dos Castelos e Muralhas Medievais do Mondego (2013), https://www.facebook.com/castelosemuralhasdomondego/info [acedido a 23 de Abril de 2013].

Arnaut, S. D.& Dias. P. (1983), Penela. História e Arte. Penela: Câmara Municipal de Penela.

Beiras, "Razões Poéticas para reunir parceiros à volta de um projecto que agrega património, arte e cultura", Beiras, 19 de Maio de 2012, p.4.

Briére-Cuzin, F. (1987). Patrimoine et tourisme: la methodologie. Paris: Bréal.

Campos, M. R. C. (1987). Lousã (1376-1428). Elementos para a sua história. Lousã: Biblioteca Municipal da Lousã/Câmara Municipal da Lousã.

Campos, M. R. C. (2008). "A feira medieval no âmbito das dinâmicas de promoção turística do município". Exedra, http://www.exedrajournal.com/docs/S-tur/08-rasario-campos-150.pdf [acedido a 30 de Abril de 2013].

Campos. M. R.C. (2012). "Contextualização Histórica da crise de 1383-1385". Câmara Municipal de Penela. Teatro com História. Penela. Câmara Municipal de Penela.

Castelos e Muralhas do Mondego. (2013) Eventos. Caspirro. http://castelosemuralhasdomondego.pt/a-conquista/eventos/caspirro/ [acedido a 23 de Abril de 2013].

Castelos e Muralhas do Mondego (2013). Quem somos?. http://castelosemuralhasdomondego.pt/a-rede/quem-somos/[acedido a 23 de Abril de 2013].

Choay, F. (2005). Património e Mundialização. Lisboa: Editora Licorne/Chaia.

Marques, A.H.O. (1981). "Fernão Lopes", in Joel Serrão (dir.). Dicionário de História de Portugal. vol. IV. Porto: Figueirinhas, 56-58

Lopes, F. (1990). Crónica de D. João I. vol. II. Barcelos: Livraria Civilização.

Mendes, J. A. (2009). Estudos do Património. Museus e Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Peralta, E. & Anico, M. (Org.) (2006). Patrimónios e Identidades. Ficções Contemporâneas. Oeiras:Celta Editora.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas

Filipe Manuel Clemente

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – UC

filipe.clemente5@gmail.com

Rui Manuel Mendes

Escola Superior de Educação de Coimbra

rmendes@esec.pt

Resumo

O diretor de turma assume-se como elo de ligação com os restantes docentes da turma, bem como, com os alunos e seus familiares, caracterizando-se pela sua função de mediação. Perante tal responsabilidade, afigura-se, consequentemente, pertinente analisar as suas competências e perfil que suportam a sua função de mediação. No sentido de dinamizar todo o processo educativo o professor diretor de turma deve exercer formas de liderança no sentido de orientar todos os processos relativos à formação dos seus alunos. Consequentemente, a liderança parece então consubstanciar-se como um elemento chave para o sucesso na ocupação dos cargos de coordenação de forma a alcançar os objetivos a que lhe são imputados. O presente trabalho procurará problematizar o cargo de diretor de turma no que se refere à coordenação de pares e alunos, procurando analisar as formas de liderança que se coadunam com as necessidades inerentes ao cargo.

Palavras-Chave: Gestão e Administração Escolar, Coordenação Escolar, Diretor de Turma, Liderança

Abstract

The class director should act as a link for all teachers, students and their families trying improve the scholar success. Considering their own responsibility may be appropriate analyze their skills and profile that supports their mediation function. In order to stimulate the educational process, the class director must practice their leadership, trying coordinates the teaching processes. Thus, the leadership constitutes itself as a key element for success in the coordination positions and to achieve the specific goals. Therefore, this paper aims to discuss the position of class director and their interaction with teachers and students, analyzing the opportunities and threats of this specific scholar occupation.

Key-words: School Management and Administration, School Coordination, Class Director, Leadership

1. Introdução

O problema da coordenação e da articulação do diretor de turma com os restantes agentes referentes à respetiva turma (e.g., alunos, família, professores) é uma temática contemporânea, sem que isso signifique que seja um problema novo (Sá, 1997). Consequentemente, a liderança afigura-se como um fator imprescindível a considerar para o sucesso da intervenção do diretor de turma junto do seus pares, alunos e respetivas famílias.

O estudo da temática da liderança sofreu, desde a sua génese, alterações no entendimento da mesma. Passando de uma fase em que o líder era encarado como figura com superpoderes, com conhecimento inato e mais tarde alvo de aprendizagem, para uma figura complexa, não perfeita e com capacidade de encarar a realidade complexa, caótica e ambígua do ambiente contextual.

Desta forma num quadro de formação de líderes escolares não se afiguram alvos de desprezo as dimensões técnicas e instrumentais do processo de liderança. No entanto, mostra-se claro que, no desenvolvimento destes processos de formação, a vertente pedagógica da liderança – visto o líder ser um educador (Starrat, 1993; cit in Costa, 2000) – deve sobrepor-se às orientações racionais,

eficientistas e hierárquicas, as quais, estão distanciadas das características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização pedagógica, em particular (Costa, 2000).

Esta perspetiva do líder ajustável, permeável e colaborativo é um entendimento que emerge da nova forma de encarar as organizações, ou seja, uma visão da realidade caótica e ambígua. O líder escolar deve mostrar-se apto a enfrentar um clima de entropia quotidiana, no sentido de fomentar a colegialidade e a cooperação dos seus liderados (*i.e.*, professores) de forma a procurarem alcançar objetivos comuns e decisões possíveis. No entanto, facilmente a realidade se torna num processo formalmente heterodoxo (Fachada, 2011a) que pode, inclusivamente, resultar na não implementação das decisões ótimas, mas sim nas decisões possíveis, desde que as mesmas vão ao encontro da eficácia.

Essa missão de liderança não se afigura de fácil concretização, sendo que, consequentemente importa percecionar a forma de como os líderes escolares, neste caso o diretor de turma atua em função do contexto, visando promover a eficiência e cumprimento das funções imputadas pelas legislações cada vez mais reguladoras e controladoras do desempenho docente.

Consequentemente, pretende-se com o presente trabalho analisar através da literatura as questões inerentes ao professor diretor de turma, enquadrando-o no escopo da liderança, de forma a analisar como o professor de turma se assume como mediador das partes envoltas no processo de ensino (*e.g.*, alunos, professores, encarregados de educação, pais).

2. Perfil Funcional do Cargo de Diretor de Turma

Através da legislação vigente direcionada ao cargo selecionado para análise (i.e., diretor de turma), foi possível enumerar e descrever as suas atribuições.

2.1 Atribuições do Diretor de Turma

Perante o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – artigo 7.º são concedidas atribuições ao cargo de diretor de turma:

1. A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado;
2. Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no regulamento interno ao diretor de turma compete:
    a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
    b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
    c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
    d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;

e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador;

f) Apresentar à direção executiva um relatório, anual, do trabalho desenvolvido.

No entanto, importa realçar que as atribuições do diretor não se esgotam nas suas competências diretas. Efetivamente, o diretor de turma desempenha funções de responsabilidade em dois órgãos (Marques, 1994): 1) Conselho de Turma (ao qual preside diretamente) e; 2) Conselho de Diretores de Turma.

3. Evolução Histórica das atribuições do Diretor de Turma

A forma de como o sistema educativo tem evoluído, paralelamente ao processo de implementação e abertura curricular, tem surtido implicações no que concerne às responsabilidades e funções da figura do diretor de turma.

Após a instauração da nova república democrática (*i.e.*, pós 25 de Abril), mudanças constitucionais profundas ditaram alterações no sistema educativo português. Quanto à educação, o artigo 73º, salienta que *o estado promoverá a democratização da educação* segundo duas perspetivas complementares (Cruz, 2006):

- Defendendo o acesso de todos os cidadãos à educação e ao ensino;
- Promovendo a participação de todos os interessados no desenvolvimento e democratização da educação.

O primeiro grande obstáculo ao direito da equidade do sistema educativo esbarrou nas diferenças culturais oriundas da proveniência dos alunos. No fundo, a família foi um dos "travões" ao desenvolvimento da pedagogia massificadora e homogénea. De facto, a individualidade sobrepôs-se e refletiu-se nos desempenhos escolares dos alunos.

Assistiu-se então ao aumento considerável no insucesso escolar, principalmente nas zonas rurais (Cruz, 2006). A causa no entanto pode ser considerada de forma simplicista, visto a cultura que a escola valoriza poder ser diferenciada da cultura que os alunos das zonas rurais possuem (Cortesão, 1981; *cit in* Cruz 2006).

Assim, dois grandes núcleos que fundamentam e suportam a educação, especificamente a escola e a família, necessitaram de ser aproximados. É nesta aproximação que a intervenção da figura do diretor de turma aumenta. A sua principal função passou a ser interligar a família à escola e vice-versa, através do conhecimento profundo dos dois.

Esta preocupação vem expressa, embora superficialmente, na portaria 679/77, principalmente no artigo 7.3.9, alínea d), onde se destaca que compete ao diretor de turma *velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos C.T.T.*

No entanto, é através do Decreto-Lei n.º 211/B/86, mas sobretudo do despacho 8/SERE/89, que o enfoque se direciona para a atuação mais vincada do diretor de turma, enquanto figura proeminente na ligação dos alunos e encarregados de educação à escola, bem como da ligação dos professores à turma. No fundo, constata-se a preocupação governamental em aproximar o diretor de turma à realidade contextual dos alunos, na tentativa de compreende-los e solucionar problemas de fundo que os retraiam nos seus desempenhos escolares, potenciando as suas aprendizagens.

No entanto, a mudança não acontece apenas na aproximação do diretor aos pais, mas também na função do diretor de turma como agregador e conciliador do projeto de turma, envolvendo os professores das diferentes disciplinas em torno do mesmo objetivo, i.e., na aprendizagem e aproveitamento escolar dos alunos.

O diretor de turma assume, desta forma, a figura de gestão intermédia com responsabilidades específicas na coordenação do conjunto de professores da turma, pela promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e sua integração no ambiente escolar, bem como, pelo relacionamento entre a escola e pais/encarregados de educação (Martins, 2005).

4. Repercussões no Perfil e Competências do Diretor de Turma

A função do diretor de turma incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e encarregados de educação (Roldão, 1995).

Na relação face ao aluno, o diretor de turma afigura-se como orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998).

O Decreto-Lei 115-A/98 refere que o diretor de turma deve ser designado, pela direção executiva, *de entre os professores de turma, sempre que possível, profissionalizado* (artigo 36º, ponto 2).

O papel de coordenação é atribuído ao Diretor de Turma através do Decreto-lei n.º 30/2002 – Estatuto do Aluno – considerando-o como *coordenador do plano de trabalho da turma* encarregando-o de ser *particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores de turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem* (artigo 5º, ponto 2).

O perfil para o diretor de turma, para além do exposto, pode ser descrito através da acentuação do perfil de desempenho profissional dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário, designados no Decreto-Lei n.º 240/2001. Destaque-se, o anexo, especificamente o ponto IV:

IV - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1. O professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.
2. No âmbito do disposto no número anterior, o professor:
   a) Perspetiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
   b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
   c) Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;

d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;

e) Promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos;

f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos;

g) Coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Destaque-se, ainda, as competências do perfil, enaltecidas por Cruz (2006):

- Respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os restantes membros da comunidade educativa;
- Capacidade relacional e de comunicação e equilíbrio emocional nas diversas circunstâncias da atividade profissional;
- Gestão de situações problemáticas e de conflitos interpessoais com segurança e flexibilidade;
- Colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a existência de relações de respeito mútuo entre professores, alunos, encarregados de educação e o pessoal não docente e outras instituições da comunidade;
- Promoção de interações com as famílias, particularmente no domínio dos projetos de vida e de formação dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A Portaria 970/80 refere-se à figura do diretor de turma quanto aos seus requisitos “ideais”:

74.1 – A atribuição das direções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

74.1.1 Capacidade de relacionamento fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites;

74.1.2 Tolerância e compreensão associados sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo;

74.1.3 Bom senso e ponderação;

74.1.4 Espírito metódico e dinamizador;

74.1.5 Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder;

74.1.6 Capacidade de prever situações e solucionar problemas sem os deixar avolumar.

Para que o diretor de turma exerce as suas funções de forma eficiente, deverá possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal (Cruz, 2006).

Handerson et al. (1994; *cit in* Cruz, 2006) destacam a importância da afetividade nas relações interpessoais, devendo o diretor de turma atentar no interlocutor enquanto pessoa. Zins e Ponti (1996; *cit in* Cruz, 2006) enfatizam o papel da afetividade na construção de uma boa relação

interpessoal, conjuntamente com a empatia, a autenticidade, a disponibilidade para prestar apoio e a cooperação.

Na perspetiva de Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006) as qualidades do Diretor de Turma residem em três áreas fundamentais:

a) Qualidades como pessoa;

b) Qualidades como técnico de educação;

c) Qualidades como orientador familiar.

Quanto às qualidades como pessoa, o autor enumera-as como:

1. Humanidade;
2. Amizade;
3. Autenticidade;
4. Exigência;
5. Justiça;
6. Espírito Desportivo

No que concerne às qualidades como técnico de educação, Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006), refere que deve dominar os conhecimentos técnicos, sistematizando-os e incorporando-os criticamente, sobre pedagogia, psicologia, didática especializada, organização e administração escolar, bem como, conhecimentos sobre a sua própria área cultural.

Face às qualidades como orientador familiar, Artigot (1973; *cit in* Cruz, 2006), destaca:

- A recolha e integração de todas as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias;
- Informar (e informar-se junto dos) pais de todos os assuntos respeitantes aos seus educandos:
  - Orientações quanto ao caráter dos filhos;
  - Orientações sobre os seus temperamentos;
  - Aspetos relacionados com a autoridade paterna;
  - Postura dos pais;
  - Orientações acerca de prémios e castigos;
  - Alunos com problemas de aprendizagem;
  - Interesses e expectativas;
  - Educação sexual.
  - Receber os pais semanalmente;
  - Solicitar a colaboração destes para a realização de atividades educativas com os alunos a seu cargo.

Em suma, poder-se-á destacar o facto de que o diretor de turma não poderá ser um professor impreparado, nem um professor sem competências relacionais. Deve ser um elemento respeitado e respeitador, com competências pessoais bastante demarcadas que possibilitem estabelecer a relação entre a escola e os pais, bem como unir os professores da turma envolta de objetivos gerais. Para tal, a função de diretor de turma deve recair em professores capazes de exercer tal cargo, sob pena de se não possuírem as competências devidas, criarem resistências e impedimentos ao correto e expectável relacionamento educativo.

Desta forma, é possível constatar que de entre as três áreas fundamentais (*i.e.*, qualidade como pessoa, qualidade como técnico especializado e qualidade como orientador familiar), a qualidade como pessoa é a que se apresenta como fator de maior pertinência para o cargo, tanto na opinião dos docentes (Sá, 1996), como dos alunos (Artigot, 1973; *cit in* Cruz, 2006).

No caso dos alunos, as conclusões centravam-se no facto de destacarem como elementos fundamentais o professor ser carinhoso, justo, amigo de todos, exigente, que seja como um companheiro sem deixar de ser professor, sempre atento ao que se passa com cada aluno e que conheça os alunos muito bem e lhes diga as coisas com sinceridade.

Quanto aos professores (Sá, 1996) descrevem como fatores primordiais para o bom desempenho do cargo as qualidades pessoais do diretor de turma, a regular participação com os pais e a formação especializada para o exercício do cargo. No entanto, os dois primeiros fatores destacam-se do terceiro, pela frequência que foram enunciados.

Sumariamente, Sá (1996) refere que no essencial, os dados suportam a ideia de que o “diretor de turma não se faz”, que os fatores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são “as qualidades pessoais”, traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação e na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, *i.e.*, “o bom diretor de turma” é aquele que é um líder natural. Só desta forma o diretor de turma poderá ser o professor que acompanha, apoia e coordena o processo de aprendizagem, maturação, de orientação entre professores, alunos e pais (Marques, 2002; *cit in* Martins, 2005).

Tabela I. Qualidades do diretor de turma baseado em Marques (2002) adaptado de Martins, 2005)

Qualidades	Especificações
Humanas	Capacidade de Comunicação Maturidade Sociabilidade Aceitação do outro Responsabilização
Científicas	Pedagógica o Autenticidade o Aceitação do outro o Empatia Psicologia Didática
Técnicas	Condução de Reuniões Organização de Dossier
Atitudes	Respeito Otimismo Flexibilidade Coerência Altruísmo Cooperação Sinceridade Honestidade Confiança Realismo Justiça

Apesar de diversas qualidades do diretor de turma, a principal que deve possuir é a capacidade para ouvir o outro (Marques, 2002; *cit in* Martins, 2005). Só desta forma o diretor de turma conseguirá, no desempenho do seu papel de professor, conceder importância decisiva à orientação da relação com os seus alunos, exercendo uma orientação ativa e dinâmica, competindo-lhe, por outro lado, a coordenação interdisciplinar das orientações efetuadas por todos os professores que integram a respetiva turma (Coutinho, 1998). Em síntese, o diretor de turma é, na escola, o elemento formalmente individualizador e integrador da educação (Coutinho, 1998).

5. Problematização das Condições de Exercício do Cargo

Afigura-se pertinente, segundo o exposto anteriormente, problematizar o cargo de diretor de turma sobre duas grandes dimensões do cargo: 1) relação entre pares; 2) relação com os alunos e familiares. Assim, a opção da estrutura do presente subcapítulo recai na fragmentação nessas duas dimensões.

5.1 Problematização do Exercício do Diretor de Turma na relação entre pares

O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência – e de articulação/mediação entre essa ação dos professores e os restantes agentes envolvidos no processo educativo (*e.g.*,

alunos e encarregados de educação) (Roldão, 1995). Estas funções do diretor de turma situam-no, desta forma, na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes da turma e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem se incumbem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995). No entanto, num conselho de turma com áreas disciplinares bastantes distintas, não se deverá esperar encontrar muita colaboração profissional entre professores (Huberman, 1993; *cit in* Lima, 2000).

Marques (2002; *cit in* Silva, 2007) aponta dois grandes fatores limitativos ao bom desempenho do diretor de turma, sendo eles: i) origem pessoal e; ii) origem institucional. Quanto à origem pessoal, o autor refere-se à ausência de formação específica, limitações na sua formação pedagógica; limitações no desenvolvimento pessoal relativamente à sua atuação como orientador; limitação da sua orientação vocacional ou; desmotivação para a realização de tarefas relativas ao cargo. No que respeita à origem institucional, os motivos poder-se-ão dever à mobilidade dos professores; limitação da coordenação da equipa pedagógica; limitação da possibilidade de formação específica adequada para ultrapassar as dificuldades da comunidade escolar local; limitação de formação para o cargo de diretor de turma; limitações de meios; elevado número de alunos por turma e tempos letivos elevados; excesso de trabalho burocrático; limitações da cultura organizacional da escola; limitação de ambientes propícios ao trabalho de equipa e dinâmica de grupo; legislação pouco esclarecedora ou; limitações no espaço para receber os pais ou encarregados de educação.

No entanto, nem só os motivos apontados podem ser problemas relacionados com o cargo, pois existem questões que se prendem, diretamente, com o relacionamento entre pares que podem limitar consideravelmente a intervenção da figura do diretor de turma.

Embora a tendência seja de mudança, através da abertura do currículo e do apelo à colegialidade entre docentes no sentido de oferecer aos alunos quadros educacionais multidisciplinares e interdisciplinares, o facto é que existem, ainda, vestígios da *gramática escolar* típica, *i.e.*, alunos agrupados em turmas (homogeneidade académica e etária), com um número de efetivos padronizado (*i.e.*, mínimo e máximo), levando os professores a atuarem numa base tendencialmente individual, recrutados com base na sua certificação como especialistas, com a ação escolar a decorrer em espaços estruturados, o que induz numa pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, sob a orientação de um só professor por unidade/tempo (Neto-Mendes, 2004).

Hargreaves (1998; *cit in* Neto-Mendes, 2004) aborda o individualismo docente, em três formas: 1) o individualismo constrangido; 2) o individualismo estratégico e; 3) o individualismo eletivo. Segundo Neto-Mendes (2004) as diferenças são visíveis, ou seja, o primeiro (*i.e.*, individualismo constrangido) sublinha os constrangimentos organizacionais que a escola coloca ao professor (*e.g.*, organização do tempo e do espaço, conceções e organização do currículo), nem sempre tidos em devida conta nas análise; o segundo (*i.e.*, individualismo estratégico) remete para as opções que os professores são levados a tomar face às pressões do ambiente de trabalho, podendo o *privativismo* ser adotado como estratégia de resistência perante a hostilidade externa; o terceiro (*i.e.*, individualismo eletivo), finalmente, resulta de uma opção deliberada, refletida dentro do possível, tomada sem constrangimentos próximos, sendo antes fruto de uma escolha fundamentada em pressupostos de natureza pessoal, política, religiosa, filosófica ou outra. Existe um possível paradoxo entre criar uma organização coletiva (*i.e.*, pretensão estatal) dentro de uma organização altamente estratificada e gerida tecnicamente (*i.e.*, composta por professores que se dizem apenas professores de determinada disciplina e que são resistentes ao trabalho coletivo). Portanto, a individualidade é, *per se*, um constrangimento à atuação do diretor de turma que deve atender às características pessoais

de cada professor da turma para conceber estratégias que potenciem as suas atividades em prol do ensino coletivo.

Recentemente, com a Reorganização Curricular do Ensino Básico em Portugal, através do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, assiste-se a uma significativa alteração no paradigma curricular, evidenciando a necessidade de se evoluir de uma visão estreita do currículo, entendido como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, para uma perspetiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo, articulando a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projetos desenvolvidos a nível de cada escola (Favinha, 2010). Assim, surge a maior necessidade de intervenção do diretor de turma como mediador e coordenador de uma equipa de professores heterogénea. No fundo, o diretor de turma deve ser entendido como um catalisador e gestor do esforço de todos os docentes do Conselho de Turma para prover a aprendizagem eficaz e o desenvolvimento integral do aluno, bem como, para envolver todos na gestão colaborativa dos currículos, para que os alunos possam otimizar os seus rendimentos académicos (Roldão, 1995; *cit in* Favinha, 2010). Desta forma, a função do diretor de turma enquanto gestor/coordenador curricular da turma, implica desenvolver no grupo de professores da turma, um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo com a legislação vigente (Roldão, 1995).

Castro (1995; *cit in* Favinha, 2010) refere que os debates ocorridos em Conselho de Turma, se têm centrado exclusivamente na área de direção e gestão geral relegando para segundo plano, a discussão à volta da gestão pedagógica intermédia. Portanto este é um problema acrescido à individualidade, o facto de a discussão no Conselho de Turma se centrar em aspetos de menor relevância em relação ao que se pretende, ou seja, a potencialização da educação pedagógica. O diretor de turma, enquanto coordenador dos professores da turma, deverá responsabilizar-se por diminuir o tempo ocorrido na gestão geral, para aumentar o tempo de gestão pedagógica. Nesta perspetiva considera-se vital aplicar e operacionalizar o conceito de *mediação*, apresentando-se como um ritual feito de interações, permitindo colocar os problemas nos seus contextos, analisando as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas que visem a regulação educativa (Bonafé-Schmitt, 1996; *cit in* Favinha, 2010).

É neste sentido que o diretor de turma deve socorrer-se das suas competências e perfil pessoal para guiar e mediar as interações entre pares, no sentido de reunir consensos quanto aos objetivos a cumprir, estimulando a interdisciplinaridade e um clima salutar entre professores, possibilitando o cumprimento do principal serviço pelo qual se devem reger, ou seja, a conceção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos, através do Projeto Curricular de Turma.

O diretor de turma encontra-se teoricamente na posse de todos os elementos para ser o coordenador da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Curricular da Turma, ouvindo todos e mediando não só as relações interpessoais mas, sobretudo, as relações curriculares (Favinha, 2010). Esta nova dinâmica exige uma mudança no funcionamento da escola no sentido da contextualização do currículo nacional, nas características da escola, de quem nela trabalha e do meio em que está inserida, concedendo, desta forma, mais atenção ao Projeto Curricular de Escola para se poder dar mais atenção ao Projeto Curricular de Turma (Favinha, 2010).

Coordenar professores é uma tarefa delicada e complexa. Efetivamente, a autoridade *per se* não garante o funcionamento correto do Conselho de Turma. Assim a legitimidade de intervenção do diretor de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar a intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo (Sá,

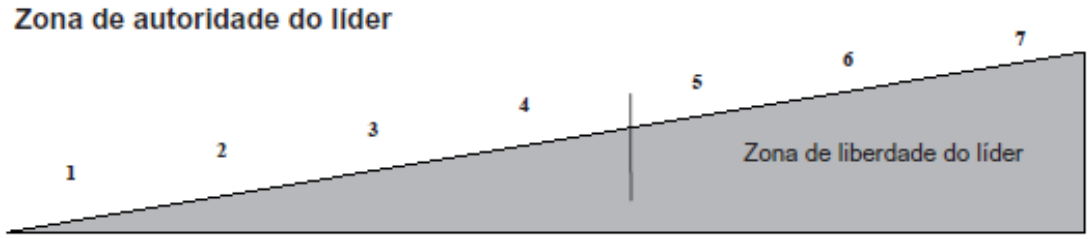
1996). Desta forma, a figura do diretor de turma necessita de legitimidade pessoal, *i.e.*, *conducting oneself in a manner befitting the role* (Biggart, & Hamilton, 1984; *cit in* Sá, 1996), bem como, de convencer os outros de que se está a exercer o cargo dentro dos limites socialmente aceites, o que envolve alguma forma de manipulação de representações (Sá, 1996).

Os grupos e, nomeadamente, o Conselho de Turma para um funcionamento correto têm de produzir mecanismos que consigam suprir (Favinha, 2010): *i*) as necessidades de aceitação; *ii*) as necessidades de reforçar o sentido de identidade e autoestima; *iii*) as necessidades de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência e; *iv*) as necessidades de produzir e testar realidades sociais.

O diretor de turma deve gerir, em primeira instância, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma (Roldão, 1995), nomeadamente:

- Conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha;
- Valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno;
- Conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas;
- Apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

O processo de mediação coletiva pressupõe que o diretor de turma possua as competências necessárias para atuar como um catalisador do processo. A cultura do grupo, o seu ciclo de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e a emergência de conflitualidades podem exigir do diretor de turma mobilização de estilos diversificados de liderança (Favinha, 2010).



O líder toma a decisão e comunica-a ao grupo	O líder "vende" a sua decisão, persuadindo os membros do grupo	O líder apresenta as ideias e pede que coloquem questões	O líder apresenta uma proposta de decisão e aceita alterá-la	O líder apresenta o problema a resolver e incorpora as sugestões na decisão	O líder conduz o grupo à decisão no âmbito dos limites por ele definidos	O líder conduz o grupo à decisão no âmbito dos próprios limites da organização

Figura I. Contínuo de liderança (adaptado de Tannenbaum, & Schmidt, 1973; cit in Peixoto, et al., 2003 e Favinha, 2010)

Desta forma, o professor deve ser um líder flexível que intervém segundo o contexto em que se encontra. De facto, para além de conseguir promover a colegialidade entre pares, unindo-os em torno de um único objetivo comum, necessita de adequar a sua liderança ao perfil dos professores da

turma, atuando com cordialidade e perspicácia, sob pena de, se não o fizer, não alcançar os objetivos e funções que lhe são incumbidas.

5.2 Problematização do Exercício do Diretor de Turma na relação com os alunos e seus familiares

A orientação é uma das atividades educativas que, no atual contexto escolar, adquiriu uma importância fundamental (Coutinho, 1998). Orientar relaciona-se com o crescimento pessoal de alunos específicos, sendo da responsabilidade do diretor de turma fomentar essa evolução.

A atuação do diretor de turma insere-se num processo de orientação educativa que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente, a conceção de uma determinada ideia de Homem, que urge ajudar a construir (Coutinho, 1998). Neste processo, o diretor de turma apresenta-se como um orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses como pessoa, e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998). Desta forma, insurge-se um constrangimento para o professor conseguir responder de forma eficiente a estas incumbências. De facto, conhecendo a disponibilidade temporal da realidade dos alunos, agregando a isso a disponibilidade temporal do diretor de turma, afigura-se, pelo menos difícil, conseguir um acompanhamento pessoal e direcionado às necessidades individuais de cada aluno.

Ao diretor de turma resta aproveitar os momentos de aula, e momentos pontuais de atendimento, para interpretar e conhecer os seus alunos, tentando responder às necessidades emergentes. Igualmente deverá socorrer-se dos restantes professores de turma para obter informações que alimentem o processo de recolha de dados. Esse mecanismo de informação é outra questão problemática pelas reduzidas reuniões do Conselho de Turma.

Para compreender o aluno, dever-se-á atender às suas proveniências e ao contexto. É nesta complexidade que emerge a figura da família como elemento potenciador do aluno. Estudos recentes sobre as determinantes familiares do resultado escolar e do comportamento na escola apontam, para o facto de ser a família quem prepara a integração e o sucesso escolar (Coutinho, 1998). Não se poderá ignorar a forte influência que a família desempenha no êxito escolar e, consequentemente, também no fracasso (Santomé, 2006). Neste sentido, segundo Coutinho (1998), são já muitos os autores que, atualmente, alertam para o facto de a melhoria da educação nas escolas ter de passar por uma maior intervenção dos pais como educadores dos filhos. Existe uma crença generalizada nas suas virtudes: o estreitamento relacional escola-família sobrepõe-se quantos às suas vantagens, comparativamente às desvantagens (Silva, 1993). No entanto, esta relação é complexa, multifacetada e mesmo com armadilhas que não devem ser desprezadas (Silva, 1993).

Num estudo realizado em Portugal sobre a relação entre a Escola e famílias de alunos dos meios mais desfavorecidos, Don Davies e a sua equipa verificaram a existência de uma tendência para a maioria dos professores transportar consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos, i.e., um pré-conceito. Assim, as famílias que se desviavam desse modelo concebido previamente de maneira significativa seriam suspeitas e perturbariam os professores. Outros professores revelam expectativas de que as crianças oriundas dessas famílias teriam dificuldades na escola e, claro, esta previsão realizava-se com regularidade (Don Davies et al.,

n.d.; *cit in* Silva, 1993). A profecia da profecia que se autorrealiza, realiza-se mesmo: decorre o efeito pigmaleão (*i.e.*, efeito Rosenthal) (Silva, 1993).

Através desta perspetiva, Isabel Guerra (Dias, 1999; *cit in* Cebolais, 2010) aponta três equívocos geradores de dificuldades reais a uma atitude colaborante entre a escola e a família:

1º De ordem técnica: o professor assume-se como detentor de um conhecimento mais sustentando dos processos de desenvolvimento pessoais, traduzindo-se numa desvalorização do conhecimento das famílias, gerando uma relação agressiva e/ou paternalista no momento de acolher as famílias, tentando vincar o seu papel de perito e de superior hierárquico;

2º De ordem moral: pontualmente os professores desvalorizam a família e o lar como unidades pertencentes ao processo educativo, considerando-os limitadores e não potenciadores;

3º De ordem social: os pais representam uma ameaça ao poder do professor.

Uma dimensão considerável dos professores e, consequentemente, diretores de turma, têm problemas em se relacionar com as famílias, fundamentalmente, devido à falta de desenvolvimento de habilidades sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação (Santomé, 2006). Problematizar a relação escola-família significa refletir sobre o tipo de sistema educativo e de sociedade que se pretende (Silva, 1993). Perante a clivagem sociológica que normalmente atravessa o tipo de participação dos pais torna-se imprescindível, pretendendo evitar desfechos perversos, que o diretor de turma se sensibilize para o facto de que a família deverá possuir um papel importante na educação dos seus educandos (Silva, 1993).

Família e escola deverão criar, em si mesma, um conjunto de atitudes que tornem realidade a existência de uma forte ligação entre elas, sendo que Diez (1989) aponta para quatro atitudes fundamentais para a correta relação escola-família: *i*) conhecimento da tarefa; *ii*) responsabilidade; *iii*) sinceridade e; *iv*) compreensão.

A primeira atitude prende-se com o facto de ambas conhecerem a sua tarefa e funções específicas na educação. Só existirá coordenação escola-família no momento em que as partes não interferirem nas tarefas que não lhes pertencem.

A segunda atitude é a responsabilidade no desempenho da função que lhes é própria. A necessária relação entre família e escola só será real, quando as duas cumprirem fielmente as obrigações educativas específicas que lhes são incumbidas.

A terceira atitude é a sinceridade, ou seja, só através da verdade poderá existir um claro entendimento entre os educadores dos mesmos educandos.

A quarta atitude é a compreensão entre escola e família. A compreensão julga com benevolência e ajuda a procurar a melhor solução. É perante uma atitude de diálogo que se encontrarão os pais e a escola.

Conclusão

Face ao apresentado no presente trabalho, poder-se-á concluir que a figura do diretor de turma tornar-se-á, tanto mais profícuo e gerador de sucesso pedagógico, quanto maior a sua capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e capacidades de coordenação entre pares. No fundo, na liderança reside um dos fatores com maior relevância para o sucesso e proficuidade do cargo pelo

que, a elegibilidade dos professores deverá ser cuidada e criteriosa no sentido de selecionar verdadeiros dínamos da ação pedagógica.

Em suma, o sucesso da intervenção do diretor de turma e, por consequência, o sucesso da ação pedagógica depende, intrinsecamente, da figura eleita para exercer o cargo. Um líder aceite e carismático, possivelmente, tornará a projeção do cargo para além da sua função burocrática, norteando de forma consistente o processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processo pedagógicos que visem a aprendizagem de facto beneficiando, dessa forma, a instauração de processos de ensino profícuos que resultem no sucesso da intervenção pedagógica.

Referências

Cebolais, R. I. (2010). *A valorização da relação família-escola*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.

Cruz, P. (2006). *O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto.

Diez, J. J. (1989). *Família-Escola um relação vital*. Porto: Porto Editora.

Fachada, M. (2011a). [As escolas segundo as diferentes perspetivas de análise organizacional]. Dados brutos inéditos.

Fachada, M. (2011b). [Gestão de topo e intermédia na escola (I)]. Dados brutos inéditos.

Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17 (1), 177-201.

Fernandes, M. (2001). *Recensões. Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Educação, Sociedade & Culturas, 15, 208-215.

Fonseca, A. J. D. (1998). *A tomada de decisões na escola – A área-escola em ação*. Lisboa: Texto Editora.

Goleman, D. (1998). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Lima, J. A. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-93). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Lourenço, L. (2010). *Mourinho A Descoberta Guiada*. Prime Books.

Marques, R. (1994). *O Diretor de Turma/ O Orientador de Turma – Estratégias e Atividades*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, J. (2005). *Das Competências Legais às Práticas Organizacionais do Diretor de Turma – Estudo de Caso (volume 1)*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Aberta, Lisboa.

McGregor, D. (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes.

Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 115-131.

Roldão, M. C. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), 139-162.

Sá, V. (1997). *Racionalidade e prática na gestão pedagógica*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago, LDA.

Silva, M. I. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular no conselho de turma – consenso ou conflito? Estudo do papel do Diretor de Turma em contextos sociais distintos na região Centro do país*. Tese de mestrado não-publicada, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, Porto.

Silva, P. (1993). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques, & P. Silva (Eds.), *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível* (pp. 77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

Weber, M. (2008 [1922]). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Economica (10ª reimpressão da 2ª edição em espanhol).

Referências Legislativas

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 211/B/86

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 95/91

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 115-A/98

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 240/2001

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 30/2002

Portugal. *DECRETO-LEI* n.º 75-2008

Portugal. *DECRETO REGULAMENTAR* n.º 10/99

Portugal. *DESPACHO* 8/SERE/89

Portugal. *PORTARIA* 970/80

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação

Isabel Duque

Aluna de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Escola Superior de Educação de Coimbra

isabelescolasantarita@hotmail.com

Luana Pinho

Aluna de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Escola Superior de Educação de Coimbra

luena_pinho@hotmail.com

Patrícia Carvalho

Aluna de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Escola Superior de Educação de Coimbra

ticha_09@hotmail.com

Resumo

Sabemos hoje que o desenvolvimento da aprendizagem matemática deve iniciar-se desde cedo e ter por base o quotidiano do jardim-de-infância e as experiências das crianças de forma contextualizada e relacionada com a sua realidade.

Sabendo que o objetivo da Estatística, a um nível elementar, é o de promover a literacia estatística, ensinando as crianças a ler e a interpretar dados, e sendo que hoje essa competência é considerada como sendo fundamental para a vida em sociedade, elas devem aprender a recolher dados, a organizá-los e apresentá-los em gráficos e tabelas o quanto antes.

Pretendemos compreender que conhecimentos poderão permitir aos(às) educadores(as) a promoção de momentos que possibilitem a exploração das propriedades do que rodeia as crianças no seu dia-a-dia, através de questões com respostas menos óbvias, facilitando o desenvolvimento do seu raciocínio matemático, mais concretamente no que diz respeito à organização e tratamento de dados (OTD).

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, aprendizagem matemática, organização e tratamento de dados, conhecimento do educador.

Abstract

Today we know that the development of mathematics learning should start early and should be based on the everyday kindergartens and children's experiences in context and related to their reality.

Knowing that the purpose of statistics at an elementary level is to promote statistical literacy, teaching children to read and interpret data, since today that competence is considered essential for life in society, they must learn how to collect data, organize and present them in graphs and tables as soon as possible.

We intend to understand that knowledge may enable educators to promote moments that allow the exploitation of the properties of the surrounding children in their quotidian, through questions with less obvious answers, facilitating the development of their mathematical reasoning, specifically in as regards the organization and data processing.

Keywords: Kindergarten, mathematic learning, data analysis and probability, teacher knowledge.

Introdução

A educação Pré-Escolar, muito embora de frequência facultativa, é a primeira etapa de um vasto conjunto de fases que constituem o longo trilho educativo, tendo portanto um papel decisivo no sucesso das crianças e jovens (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Na fase da Educação Pré-Escolar as crianças desenvolvem competências que contribuirão positivamente para o seu sucesso académico. Assim, é importante ter em linha de conta um aspeto fundamental que é, não mais do que, a necessidade de articular esta etapa com as etapas seguintes, bem como com os conhecimentos prévios das crianças. Só desta forma poderemos aplicar o conceito de continuidade, fundamental ao processo de ensino-aprendizagem (Lucena, 2009).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) referem que o desenvolvimento da aprendizagem matemática deve ter por base o quotidiano do jardim-de-infância e as experiências

das crianças, de forma contextualizada e relacionada com a sua realidade (Ministério da Educação, 1997; Pagarete, 2008).

K. Knowler e L. Knowler (1981) referem que é nesta etapa que as crianças devem começar a aprender algumas técnicas de estatística descritiva e alguns conceitos de probabilidades. Segundo Castro e Rodrigues (2008), a análise de dados é uma área da matemática com elevada importância e que proporciona ocasiões de desenvolvimento numérico. A National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2007) (na Norma referente à Análise de Dados e Probabilidades) recomenda que, desde cedo, as crianças se envolvam em atividades desta natureza. De acordo com a mesma fonte, são tarefas como a contagem e a comparação, com vista à promoção da classificação, que se podem considerar a base para o desenvolvimento da organização e tratamentos de dados.

Ser educador(a) é muito mais do que aquilo que se espera de um(a) "educador(a)-entertainer". Consideramos fundamental trabalhar com as crianças em idade pré-escolar no sentido de promover momentos propícios à obtenção dos conhecimentos base sobre os quais irão ser colocados os pilares necessários à construção do seu conhecimento. No entanto, é do conhecimento do(a) educador(a) que depende a sua ação, pois, tal como referem Fennema e Franke (1992), o conhecimento matemático dos(as) educadores(as) influencia a aprendizagem das crianças (citado por, Caseiro, 2010). No entanto, nem só do conhecimento matemático depende o sucesso da ação dos(as) educadores(as). Que conhecimentos são essenciais à ação de um(a) educador(a) para a promoção de ambientes propícios ao ensino da OTD por compreensão?

Organização e Tratamento de Dados na Educação Pré-Escolar

No dia-a-dia de uma sala de Educação Pré-Escolar existem inúmeras oportunidades para trabalhar matemática. A matemática está sempre presente, seja nas brincadeiras das crianças ou nas suas rotinas diárias. Desta feita, cabe ao(à) educador(a) o papel de promotor(a) do questionamento, de incentivador(a) à resolução de problemas e de facilitador(a) e promotor(a) de tarefas de natureza investigativa que combinem as experiências formais e informais, utilizando a linguagem da Matemática (M.E., 1997; Pagarete, 2008).

No nosso quotidiano, encontramo-nos em contacto constante com dados estatísticos apresentados de diferentes formas. Por esse motivo, a estatística é um tema imprescindível para qualquer cidadão, já que é necessário saber analisar e interpretar a informação (Caseiro, 2010; Pereira-Mendoza & Swift, 1981, 1989).

Vários autores, mencionados por Martins e Ponte (2011, pp.10), referem que Estatística e Matemática são ciências diferentes. Se por um lado o pensamento matemático se refere a relações entre conceitos abstratos, já o pensamento estatístico tem sempre presente o contexto que dá origem aos dados, o que por sua vez pode permitir responder a questões.

Jones *et al.* (2000) e Mooney (1992) indicam quatro chaves no processo da OTD: descrição, organização, representação e análise de dados (citado por Kilpatrick, Swafford, & Fidell, 2009). Graham (1987) e Franklin *et al.* (2007) referem que uma investigação estatística envolve, normalmente, quatro etapas: uma primeira etapa que se refere à colocação de questões, uma segunda que diz respeito à recolha de dados, a terceira à análise dos dados recolhidos e, por fim, uma última etapa que se refere à interpretação dos resultados de modo organizado (citado por Caseiro, 2010). Já Kader e Perry (1994) sugerem ainda uma outra etapa que diz respeito à comunicação dos resultados obtidos (citado por Caseiro, 2010).

De acordo com o que referem Martins e Ponte (2011), relativamente às etapas de uma investigação científica supracitadas, durante a primeira etapa é preciso considerar se as questões são ou não apropriadas e têm ou não uma natureza estatística, isto é, se envolvem ou não variabilidade nos dados. Na segunda etapa é inevitável definir um plano apropriado e selecionar técnicas de recolha de dados. Na terceira deve ser tida em atenção a escolha da representação mais adequada tendo em conta a natureza dos dados e os fins em vista. Finalmente, ainda de acordo com estes autores, é na quarta etapa que se formulam conclusões, possíveis generalizações e também possíveis questões que podem servir de base a novas investigações.

Para o NCTM (2007), o importante é promover situações que permitam às crianças o contacto com uma linguagem capaz de provocar comunicações de várias formas, destacando, entre outras, o relacionamento de figuras e diagramas com ideias matemáticas. Tal como referem Ribeiro & Martins (2010) e Fernandes & Cardoso (2009), é importante que as crianças saibam ler a informação que lhes é apresentada de várias formas, seja através de desenhos, gráficos, tabelas ou outras, bem como que saibam recolher, organizar e representar dados, com vista à resolução de problemas em contextos variados relacionados com o meio envolvente (Pereira-Mendoza & Swift, 1981, 1989).

A representação gráfica, segundo Waits (1993), providencia um ambiente integrador de representações numéricas, gráficas e simbólicas de relações matemáticas (citado por Fernandes & Cardoso, 2009.). Assim, para além de trabalhar na organização e tratamento de dados, os(as) educadores(as) devem estabelecer conexões do número, álgebra, medida e geometria juntamente com os conhecimentos do mundo, articulando ainda com outras áreas do saber (NCTM, 2007).

Também Bright e Hoeffner (1993) referem que a leitura de gráficos deve ser implementada desde cedo, pois o uso de gráficos no contexto educativo oferece um ambiente rico de comunicação matemática favorável à resolução de problemas, permitindo que as crianças relacionem melhor a informação (citado por Fernandes & Cardoso, 2009). Como mencionam Choate e Okey (1981, pp. 34), os gráficos ajudam as crianças a ver que o conhecimento matemático é uma parte integral da sua vida e que pode ser aplicado em várias situações.

Ashlock, Johnson, Wilson e Jones (1983) alegam ainda que as tabelas e os gráficos ajudam a organizar e a apresentar a informação de uma forma clara (citado por Fernandes & Cardoso, 2009). Além disso, e tal como refere Bork (1980), é importante ter em consideração que as crianças nesta idade têm um vocabulário ainda muito reduzido e, por tal motivo, dependem mais de dados visuais e auditivos, facto pelo qual a representação gráfica representa um excelente veículo de comunicação (citado por Fernandes & Cardoso, 2009). Vários autores enumeram outras razões para que as crianças iniciem os estudos nestas temáticas e em conteúdos ligados à Estatística, para além das já referidas ao longo deste artigo. Assim, estes referem que os gráficos permitem também trabalhar outras capacidades matemáticas, como comparar, contar, adicionar, subtrair, medir, seriar e ordenar (Ashlock *et al*., citado por Fernandes & Cardoso, 2009; Choate & Okey, 1981; K. Knowler & L. Knowler, 1981). Além disso, Ashlock *et al.* (1983) mencionam ainda que, através do trabalho de organização de dados com gráficos é desenvolvida a habilidade de resolver problemas, já que as crianças se envolvem na recolha de dados, na organização, na apresentação e na avaliação crítica dos resultados. Tarefas desta natureza permitem igualmente um aumento da motivação que progride quando as crianças colecionam e organizam dados, quando os analisam e comunicam os resultados (citado por Fernandes & Cardoso, 2009). De acordo com Bertin (1977) um gráfico é um sistema de signos que permite uma melhor compreensão e, consequentemente, uma melhor decisão. Segundo este autor, os gráficos surgem como um eficaz meio de reflexão (citado por Fernandes & Cardoso, 2009). A este respeito, a NCTM (2007) refere ainda que a apresentação de dados em gráfico e/ou

tabelas permite às crianças a obtenção da resposta a determinadas questões, apenas possível após a apresentação dos dados nestas formas.

Como referem Martins e Ponte (2011), em idade pré-escolar, são questões relacionadas com o dia-a-dia das crianças que devem ser utilizadas. Podem ser colocadas questões, por exemplo, relacionadas com a sua idade: *"quantos de vocês têm 3 anos? E 4?"*. A resposta a estas questões não é imediata, é necessário levar as crianças a pensar sobre a forma de recolher os dados e de como os organizar para, por fim, obter uma resposta através da leitura desses dados (Castro & Rodrigues, 2008; Choate & Okey, 1981).

As OCEP acrescentam ainda que, na Educação Pré-Escolar, cabe ao(à) educador(a) proporcionar vivências e experiências através de atividades diversificadas, onde a manipulação deve ser primordial, permitindo momentos de reflexão e de diálogo entre todos. Assim, as crianças vão construindo noções matemáticas espontaneamente. Nesta fase, é através da exploração dos objetos que as crianças encontram alguns princípios lógicos, começando a descobrir critérios que lhes permitem classificar objetos ou acontecimentos consoante as propriedades que os definem, por forma a estabelecer relações entre eles (M.E., 1997; Pagarete, M., 2008).

As crianças devem ser envolvidas em experiências de recolha e organização de dados, representando-os em tabelas e em gráficos de vários tipos, como pictogramas e gráficos de barras. Progressivamente, o(a) educador(a) deve dar atenção à linguagem utilizada de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Na etapa da Educação Pré-Escolar, são as atividades de comparação, classificação e contagem informais que proporcionam à criança a base para desenvolver a compreensão e análise de dados e da estatística. Desta forma, é importante que o(a) educador(a) tenha uma ideia clara de quais os conceitos a introduzir – o conceito de dado, o conceito de frequência e o conceito de distribuição – embora não deva começar logo a utilizar as palavras «frequência» ou «distribuição» ou a dar as suas definições. Como referimos anteriormente, o que se pretende nesta fase é de que se comece por tarefas de classificação e contagem de objetos e que, simultaneamente, se organize a informação (Loura, 2009; Martins & Ponte, 2011; Pereira-Mendoza & Swift, 1989).

À medida que raciocínio matemático das crianças evolui, e considerando esse raciocínio matemático como sendo o conjunto de processos mentais complexos através dos quais se obtêm novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios, as questões devem tornar-se mais complexas, devendo o conjunto de dados aumentar. É igualmente importante que as crianças tenham contacto com diferentes tipos de dados de modo a construírem um olhar matemático sobre o conjunto de dados recolhidos, organizados, representados e interpretados (Ribeiro & Martins, 2010, pp. 35). Assim, consideramos pertinente proporcionar às crianças o contacto, não só com dados qualitativos, que não são suscetíveis de medição ou contagem, mas unicamente de uma classificação, mas também com dados quantitativos, quando a caraterística dos dados é contável ou medível (Martins & Ponte, 2011; NCTM, 2007; Oliveira, 2008; Ribeiro & Martins, 2010).

Castro e Rodrigues (2008) referem ainda que, à medida que as crianças vão tendo mais experiências de organização e tratamento de dados, devem ser elas próprias a formularem questões com vista à interpretação dos resultados, podendo ainda, dependendo do contexto, serem levadas a formular conjeturas sobre os dados de uma diferente amostra (Castro & Rodrigues, 2008).

É necessário planear adequadamente o trabalho, devendo o(a) educador(a) ter conhecimento sobre o modo estabelecer objetivos, tendo em conta a experiência e os conhecimentos prévios das crianças. Desta forma, o(a) educador(a) deve construir situações de aprendizagem diversificadas, organizando reflexões e discussões sobre esses conhecimentos e essas experiências. No que se pretende uma verdadeira atmosfera de aprendizagem, as crianças devem ser incentivadas a

encontrar outros exemplos para ampliarem as suas descobertas iniciais, desenvolvendo a sua capacidade reflexiva e promovendo o trabalho autónomo (Whitin, 2004, citado por Caseiro, 2010).

Como refere Shulman (1986, 1987), planear o trabalho depende, em grande parte, do conhecimento didático do conteúdo. No entanto, sem que o(a) educador(a) seja possuidor(a) do conhecimento do conteúdo matemático a aplicação do seu conhecimento didático do conteúdo não se fará com sucesso (citado por Ribeiro, Martins & Gomes, 2012). Tal como referem Ribeiro e Martins (2010) e Ribeiro *et al.* (2012), é necessário saber fazer e ensinar a fazer com compreensão, isto é, saber explicar termos e conceitos, interpretar as suas afirmações e soluções, utilizar representações exatas e proporcionar exemplos de conceitos matemáticos e demonstrações. Assim, e como referem Ribeiro e Martins (2010, pp. 37), não basta apenas saber os conteúdos para si próprio nem saber apenas um conjunto de estratégias para ensinar o conteúdo (Ball, Thames & Phelps, 2008; Ball, Schilling & Hill, 2008; Hill, Rowan & Ball, 2005, citado por Ribeiro, Martins & Gomes 2012).

Tal como mencionam Castro e Rodrigues (2008), a fase de recolha em qualquer situação de organização e tratamento de dados é fundamental. É importante que os dados a recolher permitam que sejam as crianças a fazer essa recolha, mas também que permitam a sua exploração e a exploração de possíveis generalizações. Assim, e tal como referem Ribeiro e Martins (2010), na formulação do problema a investigar, na forma de questões que se procuram responder através de dados, é nimiamente importante que os(as) educadores(as) possuam um conhecimento do conteúdo e do currículo e um conhecimento do conteúdo e das crianças sobre sensos e sondagem, bem como das fases da realização de uma sondagem e forma de interpretação dos dados. É este conhecimento que lhe permitirá compreender e fazer compreender, por exemplo, o porquê da escolha de um determinado processo para a construção de uma amostra com vista à inferência da informação retirada da mesma. Cabe assim ao(à) educador(a) conhecer o conteúdo por forma a permitir uma aprendizagem por compreensão, implícita nas OCEP, isto é, é importante que o(a) educador(a) seja promotor(a) de um saber fazer sem uma execução mecânica de procedimentos (Ball *et al.,* 2008a, 2008b; M.E., 1997; Ribeiro *et al*., 2012).

Desta forma julgamos que o(a) educador(a) deve proporcionar momentos onde as perguntas sejam um ponto fulcral, uma vez que é da formulação das questões que se faz a recolha adequada dos dados, permitindo ainda que aperfeiçoem as questões tendo em vista os seus objetivos. O papel do(a) educador(a) passa ainda por promover o desenvolvimento de várias formas de recolha de dados, para que as crianças aprendam quando e como tomar decisões baseadas nos dados, já que, e tal como refere o NCTM (2007), a formulação de questões e a organização e tratamento de dados não é espontânea nem automática. Como menciona Moore (1997), este é um processo que incorpora ações mentais como a formação de conjuntos (citado por, Kilpatrick *et al.*, 2009). Loura (2009) refere que, nesta fase, deverá ser dada prioridade à recolha e análise de dados de natureza quantitativa discreta, podendo, no entanto, começar a despertar-se o conceito de distribuição através da leitura gráfica.

Finda a recolha e o registo dos dados, é necessário organizá-los, classificando-os de acordo com os atributos analisados. Nesta fase, as crianças deverão ter oportunidade de agrupar os dados de acordo com o reconhecimento que fazem das suas propriedades. É importante que, durante esta organização, as crianças tenham a possibilidade de usar diferentes critérios de modo a permitir a compreensão da variedade de possibilidades de agrupar e categorizar a informação (Casto & Rodrigues, 2008).

Muito embora, através de variadas experiências, as crianças devam aprender que o modo como os dados são recolhidos e organizados dependem das questões às quais estão a tentar responder, a

organização dos dados deverá iniciar-se com atividades que se centrem, sobretudo, nos atributos que auxiliem o desenvolvimento da compreensão das coisas que são colocadas em conjunto, de acordo com determinados critérios (NCTM, 2007).

Existem algumas representações muito simples que se podem construir diretamente a partir do conjunto de dados ou durante o processo de recolha. Martins e Ponte (2011) referem o tally chart – esquema de contagem gráfica – como uma possível forma de ir registando os dados, à medida que os vamos recolhendo. Já Castro e Rodrigues (2008) reconhecem a utilização do diagrama de Venn como um recurso que facilita a organização dos dados de forma simples, já que realça algumas propriedades o que promove uma boa perceção das caraterísticas a realçar. Segundo refere Loura (2009), estes são especialmente indicados para dados que podem ser classificados de acordo com duas caraterísticas, cada uma com duas ou mais categorias.

Para Castro e Rodrigues (2008), os gráficos que as crianças na etapa da Educação Pré-Escolar melhor compreendem são os pictogramas. Um pictograma (*pictu* – pintado + *graphe* – caracter, letra) é uma representação gráfica que usa símbolos alegóricos aliados às variáveis que se estão a estudar. A representação é idêntica ao gráfico de barras, com um eixo horizontal (ou vertical), mas onde se substitui a barra pelo número de símbolos correspondentes a cada categoria (Martins & Ponte, 2011; Ribeiro & Martins, 2011). Choate e Okey (1981) referem que os pictogramas, muito embora estes sejam mais abstratos do que os gráficos de objetos (que são construídos com os objetos reais), são bastante importantes nesta fase pois ajudam as crianças a relacionar os objetos aos símbolos abstratos.

Martins e Ponte (2011, pp. 54-57) referem que a construção do pictograma segue a mesma estrutura da construção de um gráfico de barras. Estes autores apresentam a informação necessária para a construção deste gráfico de forma bastante concisa: *"começa-se por desenhar um eixo horizontal (ou vertical), onde se assinalam as diferentes categorias ou modalidades que a variável assume no conjunto dos dados. A ordem por que se colocam as categorias é arbitrária, a não ser que haja alguma ordem subjacente, como no caso dos dados qualitativos ordinais. Por cima de cada categoria (ou ao lado), desenha-se uma barra com altura proporcional ao número de casos observados nessa categoria. Desenha-se ainda um eixo vertical (horizontal), onde se marcam as frequências"*.

Como referem Ribeiro e Martins (2010), o(a) educador(a) deve compreender o papel de cada variável do pictograma. Este(a) deve ser detentor(a) de um conhecimento relacional com o tema da proporcionalidade, já que são estes conhecimentos que permitirão ensinar as crianças a realizá-los corretamente, bem como a efectuar posteriores generalizações. Estes autores referem que, por exemplo, aquando da utilização de figuras, estas devem ter o mesmo tamanho, cada símbolo deve corresponder sempre a um mesmo valor e devem estar alinhadas, por forma a possibilitar a correta interpretação. Em suma, e como referem Ribeiro *et al.* (2012), é fundamental que os(as) educadores(as) tenham um conhecimento profundo acerca dos pictogramas.

Posteriormente, é importante introduzir outro tipo de gráficos. Muito embora os gráficos de barras sejam mais abstratos, facilmente se pode passar de um pictograma para este, pelas semelhanças visuais que possuem. Assim, depois da representação por pictograma, o(a) educador(a) deve incluir um sistema de eixos e uma unidade representativa do dado, para que as crianças comecem a compreender esta forma de representação e organização de dados, bem como a sua leitura (Casto, & Rodrigues, 2008). Martins e Ponte (2011) alertam para a importância da largura das barras aquando da sua construção já que, por exemplo, se umas barras forem mais largas do que outras, há tendência para fazer uma incorreta leitura dos dados.

Castro e Rodrigues (2008) referem ainda que é importante que as crianças compreendam a necessidade dos gráficos possuírem um título elucidativo do que representam.

Comparar diferentes formas de representar a informação recolhida, dando evidência às vantagens e desvantagens das várias opções, segundo Castro e Rodrigues (2008), leva as crianças a diferenciarem os processos de representação da informação recolhida e, simultaneamente, incentiva-as a pensar sobre o que se pretende.

Choate e Okey (1981, pp. 37) referem que a experiência com gráficos só estará completa depois de serem formuladas e respondidas questões acerca dos dados ali organizados. Referem ainda que as crianças devem ser encorajadas a discutir e interpretar os gráficos com objetivo de descobrir padrões e relações.

Possíveis Propostas de Atividades

Tendo em conta que se pode começar o ensino dos gráficos muito cedo, de modo a conservar ao longo de toda a escolaridade as poderosas propriedades naturais da perceção visual, bases de toda a lógica matemática (Bertin, 1987, citado por Fernandes & Cardoso, 2009), apresentamos uma proposta que consideramos ir ao encontro do que se espera do trabalho de organização e tratamento de dados em idade pré-escolar. Para tal, tentaremos ter em linha de conta as seis recomendações enumeradas pelo GAISE College Report (2005), que refletem a preocupação com o desenvolvimento da literacia estatística (citado por Martins & Ponte, 2011):

- Salientar a literacia estatística e desenvolver o pensamento estatístico;
- Utilizar dados reais;
- Acentuar a compreensão dos conceitos, em vez de apenas teoria e procedimentos;
- Fomentar uma aprendizagem ativa na sala de aula;
- Utilizar a avaliação para conhecer e melhorar a aprendizagem das crianças.

Cada cadeia de tarefas aqui apresentada sugere um percurso flexível, passível de adaptações, tendo sido dado especial destaque à recolha, análise e interpretação de informação estatística, apresentada em diferentes formas (Lopes et. al, 2009).

Consideramos que, para desenvolver a aprendizagem da organização e tratamento de dados, é importante promover situações relacionadas com o quotidiano das crianças. Reconhecemos que um dos recursos que facilita a exploração deste tema é o Diagrama de Venn, já que permite que as crianças distingam as propriedades dos objetos possíveis de realçar e que incluam no interior de uma linha fechada elementos com a mesma propriedade (Castro & Rodrigues, 2008; NCTM, 2007).

Para desenvolver a presente proposta, é importante que as crianças sejam detentoras dos seguintes conhecimentos prévios: classificar, nomeadamente, através da formação de conjuntos, reconhecendo caraterísticas semelhantes ou distintas; seriar e ordenar, distinguir as propriedades que podem estabelecer a relação; encontrar e formar padrões; e contar (M. E., 1997).

Esta primeira proposta, intitulada como "Vamos arrumar os chapéus!", destina-se um grupo de 20 crianças com três anos de idades, tendo uma duração prevista de 45 minutos.

Como recursos materiais para esta atividade propomos a utilização de arcos coloridos (todos de cores diferentes) e um chapéu por criança (com diversas formas, cores e padrões, requeridos previamente), conforme as ilustrações 1 e 2.

Ilustração 1: Arcos coloridos

Ilustração 2: Chapéus

Na fase inicial – agrupar e classificar objetos de acordo com os seus atributos – em grande grupo, o(a) educador(a) e as crianças dispõem-se em círculo. É solicitado às crianças que formem conjuntos com os chapéus, estabelecendo um critério à sua escolha. Estes conjuntos devem ser feitos dentro dos arcos, correspondendo cada arco colorido apenas a uma caraterística dos chapéus (por exemplo a cor), como mostra a ilustração 3.

Durante esta tarefa é fulcral que o(a) educador(a) questione as crianças (*Estes chapéus são todos iguais?, Então será que podemos fazer grupos de chapéus diferentes? Qual é a caraterística comum entre os chapéus deste conjunto? Qual a diferença entre os chapéus dos diferentes conjuntos? Porque é que juntaram estes chapéus neste arco?, Não podiam colocar estes junto com aqueles?, Porquê?*).

Ilustração 4: Conjunto de chapéus

Posteriormente é solicitado às crianças que procedam à contagem dos elementos que constituem cada conjunto formado.

De seguida propomos um momento dedicado à reflexão e conjetura, onde, em grupo, são partilhados os critérios utilizados para a organização dos chapéus (por exemplo a cor, tamanho, padrão e/ou a forma), acompanhada da explicação referente à localização nos arcos.

Ilustração 3: Conjunto de chapéus

O(a) educador(a) deve questionar as crianças no sentido de as orientar para descoberta de possíveis novos agrupamentos, tendo em conta outros critérios (*Porque é que juntaram estes chapéus neste arco?, Não podiam colocar estes junto com aqueles?, Porquê? Será que podemos juntá-los de outra maneira?, Como?*).

Após o momento de partilha, o(a) educador(a) solicita às crianças a demonstração de algumas soluções apresentadas, sendo dada uma nova organização aos chapéus, por exemplo, como na ilustração 4.

Ilustração 5: Interseção de conjuntos

O(a) educador(a) deve orientar as crianças para a perceção das propriedades semelhantes, uma vez que podem existir chapéus com caraterísticas de dois conjuntos. Assim, se existirem chapéus com mais do que um dos critérios pré-estabelecidos pelas crianças ou pelo educador, é necessário recorrer à interseção, sobrepondo os arcos em causa, como podemos ver ilustrado na ilustração 5.

Neste momento, deve haver um questionamento que possibilite às crianças chegarem ao conceito de interseção (*Este é cor de laranja mas tem flores. Não podemos fazer outro conjunto?, Será que podemos sobrepor os arcos? Este chapéu azul tem aba e o chapéu laranja também, podemos agrupá-los?, Porquê?, Com esta alteração será que o chapéu azul continua a pertencer ao conjunto do arco azul?, E o chapéu laranja?, Porquê? O que podemos fazer? Muito bem! Sobrepomos os arcos.*).

A segunda atividade, intitulada "A cor da fruta", foi delineada no sentido de dar continuidade à atividade anterior, tendo, igualmente, uma duração prevista de cerca de 45 minutos.

Para pôr em pática esta proposta sugerimos os seguintes recursos materiais: arcos coloridos (com a cor representativa das peças de fruta utilizadas); várias frutas (com a mesma cor dos arcos) ou várias imagens de frutas previamente elaboradas em cartolina eva; um quadro em feltro (flanelógrafo); cartões em cartolina (com velcro na face posterior) com as cores utilizadas nos arcos, e cartões com caras sorridentes representativas da unidade, para cada uma das cores em causa, com velcro na face posterior, como as apresentadas na ilustração 6.

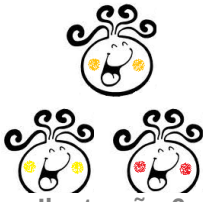


Ilustração 6: Cartões com caras

Salientamos que os cartões devem ter todos o mesmo tamanho, devendo a imagem neles constante corresponder a um mesmo valor. Importa ainda referir que deve optar-se por imagens uniformes para facilitar a sua leitura. Também sublinhamos que o número de categorias em que os dados possam ser classificados, nesta fase, deverá ser relativamente baixo (Loura, 2009; Ribeiro & Martins, 2010).

Com esta atividade pretendemos que as crianças evidenciem os atributos dos objetos, utilizando linguagem e representações adequadas, nomeadamente no que diz respeito à comparação, classificação e ordenação, através da exploração das diversas relações segundo a sequência de tarefas aqui apresentada (Castro& Rodrigues, 2008; Martins, Loura, & Mendes, 2007; M.E., 2010).

Inicialmente devem ser apresentadas às crianças as várias frutas (ou imagens). Numa primeira tarefa – agrupar e classificar objetos de acordo com os seus atributos – deve ser solicitado às crianças que organizem as frutas de acordo com as suas caraterísticas. Esta tarefa deve ser acompanhada do questionamento sobre os critérios utilizados pelas crianças para os agrupamentos formados (*Porque optaram por dividir as frutas desta forma?, O que têm em comum estas frutas?, Porque colocaram estas frutas juntas?, Porque não está esta fruta neste grupo? Quantos conjuntos formaram?*).

Tendo em consideração que pretendemos que as crianças classifiquem as frutas conforme a sua cor, de seguida, o(a) educador(a) deve apresentar os arcos coloridos, convidando-as a utilizá-los para definir cada um dos conjuntos (*Vamos formar conjuntos utilizando estes arcos para os organizar? O que têm em comum os arcos e as frutas? Que frutas devemos colocar no arco vermelho? E no arco com cor laranja? Então no arco amarelo quais colocamos? O que têm em comum os elementos de cada conjunto?*). Desta forma o(a) educador(a) convida as crianças a partilharem, em grupo, os critérios utilizados para a para a construção dos conjuntos.

Ilustração 7: Tally chart

Numa terceira tarefa, sugerimos que o(a) educador(a) proponha às crianças que contem os elementos que constituem cada conjunto formado. Para que seja registada a contagem, o(a) educador(a) deve utilizar o esquema de contagem gráfica (tally chart), conforme a ilustração 7, fazendo-se acompanhar do questionamento, fundamental para o conhecimento do pensamento das

crianças e consequente evolução da atividade *(Cada um destes traços representa o quê?, Quantos traços tem cada fruto?, Qual a cor que existe em maior quantidade? Porquê?, E em menor quantidade?).*

De seguida propomos uma tarefa exploratória**.** Depois de contados os elementos de cada um dos conjuntos, o(a) educador(a) pergunta às crianças se existirá outra forma de dispor os elementos de maneira a facilitar a visualização do seu número (*Existe outra forma de representar os mesmos dados*? *Como?*). Neste momento, as crianças devem explorar livremente esta situação.

Para a construção do pictograma, propomos a utilização do flanelógrafo. Inicialmente o(a) educador(a) coloca um cartão quadrado representativo da cor de cada um dos conjuntos de frutas (laranja, amarelo e vermelho), conforme a ilustração 8. Posteriormente convida as crianças a colocarem as caras sorridentes acima da cor correta, construindo assim o pictograma (*Como podemos representar aqui a quantidade de frutas que contámos, usando estas caras?*, O*nde colocamos as caras sorridentes laranjas? E as vermelhas? E as amarelas?, Quantas caras sorridentes amarelas colocamos? Porquê?, Quantas caras sorridentes laranjas colocamos? Porquê?, Quantas caras sorridentes vermelhas colocamos? Porquê? Assim parece que há mais frutas amarelas do que vermelhas. Porquê? Muito bem, porque não colocaste a peça junto ao quadrado colorido como está a vermelha. Porque parece haver mais frutas amarelas do que vermelhas? Muito bem, porque há mais espaço livre entre as peças amarelas do que entre as vermelhas. Então, devemos fazer o quê?*). Nesta altura é importante que o(a) educador(a) leve as crianças a compreender a importância da colocação das peças, começando num mesmo ponto de partida, neste caso horizontalmente, e haja um mesmo espaço entre elas.

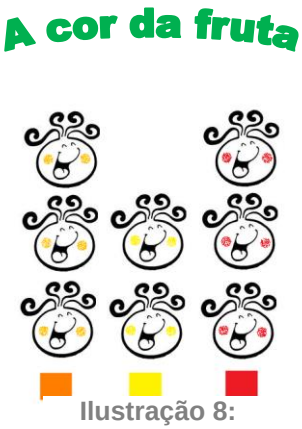


Ilustração 8: Pictograma

Por fim, propomos um momento destinado ao questionamento e conjeturas, motivadas pela reflexão relativamente à relação entre as barras construídas pelas crianças (*Qual é a maior coluna? O que significa?, Qual é a menor coluna? O que significa?, Se existem duas colunas iguais, o que quer dizer? Qual é a cor que existe em menor quantidade?*).

Depois da construção do pictograma, pode ser introduzido o gráfico de barras, que facilmente pode ser construído a partir do pictograma.

Conclusão

Um aspeto importante a destacar no papel do(a) educador(a), que vai ao encontro do que temos vindo a realçar, é a importante ligação que este deve fazer entre os conteúdos que tem para abordar e os que se esperam ver alcançados pelas crianças nos anos que virão. É fundamental que encaremos a matemática como uma linha contínua de conhecimento. É importante que um(a) educador(a) compreenda que, se não souber a importância do que está a transmitir e de qual o seu objetivo, então poderá não atuar da melhor forma. Julgamos assim que, só havendo uma verdadeira consciência dos elos que ligam cada um dos temas matemáticos, cada um dos seus tópicos e subtópicos, será possível compreender o quão importante é o seu papel, pois basta um pequeno salto em branco na linha que é a matemática, basta um dos elos desta cadeia de conhecimento faltar a uma criança para que esta venha a ter dificuldades que poderão ou não ser superadas (Ribeiro & Martins, 2010).

Relativamente ao tema específico deste artigo, a OTD, referimos a importância da sua abordagem na Educação Pré-Escolar. No entanto, sublinhamos que este tema deve iniciar-se através da curiosidade das crianças, aproveitando o facto de estas quererem saber sempre mais sobre o que as rodeia, ou seja. O facto de estas terem sempre uma postura curiosa perante o mundo à sua volta leva-as a colocar questões que querem ver respondidas (Caseiro, 2010). Para que isso seja possível o(a) educador(a) deve ser detentor(a) de um conhecimento dos conteúdos que lhe permita, não só uma postura de à-vontade face às questões e desafios propostos pelas crianças, mas também, que permitam que seja ele(a) próprio(a) a desfiar as crianças para novas descobertas, contribuindo para um aumento real da literacia estatística e da capacidade de realização e interpretação de estudos estatísticos através da uma correta recolha e análise exploratória de dados (Ball et al., 2008a, 2008b; Loura, 2009; Ribeiro & Martins, 2010).

Tal como referimos, os gráficos são instrumentos essenciais à representação e análise de dados, que as crianças devem aprender a usar com desembaraço (Martins & Ponte, 2011; NCTM, 2007; Pereira-Mendoza & Swift, 1981, 1989).

Na organização dos dados em categorias é essencial que as crianças tenham diversas experiências e que lhes sejam proporcionados momentos de reflexão por forma a levá-las a distinguir os diferentes atributos do objeto e o porquê de pertencerem ou não a um mesmo agrupamento. Nesta fase é também importante que as experiências que o(a) educador(a) oferece às crianças permitam o contacto com diferentes abordagens sobre o tema (NCTM, 2007). Desta feita, como referem Ribeiro e Martins (2010), para que as atividades propostas pelos(as) educadores(as) promovam uma aprendizagem por compreensão, é necessário que estes(as) possuam um conhecimento do conteúdo e do currículo e um conhecimento do conteúdo e das crianças sobre sensos e sondagem, bem como das fases da realização de uma sondagem. Assim, não basta ao(à) educador(a) saber fazer, assim como não basta saber ensinar a fazer. É imprescindivel que saiba fazer, que saiba ensinar a fazer e que saiba ensinar a entender, partido da criatividade das crianças. É importante que o(a) educador(a) aplique o seu conhecimento, matemático e pedagógico, em todos os momentos, desde a planificação à concretização, passando pelos momentos obrigatórios de reestruturação do plano, de acordo com o feedback que recebe das crianças (Ball et al., 2008a, 2008b; Loura, 2009; Ribeiro & Martins, 2010).

Defendemos que o conhecimento deve ser construído pelas crianças, de acordo com os seus tempos, com as suas experiências e com os seus conhecimentos prévios, mas também, e fundamentalmente, de acordo com as suas capacidades. Sabemos que durante este período, as crianças são detentoras de um pensamento pré-lógico, dominado pela perceção e que lhes é ainda impossível atingir níveis de elevada abstração (Piaget, 1994, citado por Aranão, 2007). É assim de extrema importância que um(a) educador(a) planifique a sua atividade de acordo com as idades das crianças com as quais trabalha, adaptando as tarefas, a linguagem e a sua postura ao seu público.

Sublinhamos que as reflexões e discussões são a chave no processo do desenvolvimento do raciocínio matemático, devendo as representações de cada um ser debatidas, para que todos possam verificar que se pode chegar a um mesmo objetivo utilizando diferentes estratégias. Nestes debates o(a) educador(a) tem a oportunidade de avaliar a compreensão de cada criança e, tal como expusemos, reformular a sua ação (NCTM, 2007). Como refere Serrazina e Oliveira (2010), é preciso saber o que pensam, como pensam e porque o fazem dessa forma. Só assim poderemos ir adaptando os nossos planos às suas reais necessidades (Clements & Sarama, 2009).

Um(a) educador(a) de hoje deve ser, fundamentalmente, um(a) orientador(a) das descobertas das crianças. Tal como menciona o NCTM (2007), a linguagem desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Através do questionamento o(a) educador(a),

não só promove a orientação das aprendizagens das crianças, como dá a possibilidade de conhecer o seu pensamento. (Carvalho & Silvestre, 2010; Menezes, 1995).

A questão base deste artigo debruçou-se sobre o conhecimento que um(a) educador(a) deve possuir para uma possível abordagem ao tema em destaque. Consideramos que muito mais há a dizer sobre esses conhecimentos, muito haveria a aprofundar relativamente ao conhecimento do conteúdo matemático em evidência neste artigo. No entanto, algo há a concluir: um(a) educador(a) deve ser detentor(a) de vários conhecimentos – sobre o currículo; sobre a criança, nomeadamente sobre o que pensa, como pensa e quais as suas dificuldades; sobre os conteúdos e sobre a sua ação. Mas, deve também ter um conhecimento proveniente da reflexão e da partilha entre profissionais, tema este que, por ser tão específico, não foi aqui abordado (Ball et al., 2008a, 2008b;Murata, 2011; Ribeiro & Martins, 2010, 2011).

Referências Bibliográficas

Aranão, I. (2007). A matemática através de brincadeiras e jogos. São Paulo: Papirus.

Ball, D., Schilling, S. & Hill, H. (2008b). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teacher's Topic-Specific Knowlwdge of students. Journal of Research in Mathematics Education , 39 (4), pp. 372-400.

Ball, D., Thames, M. & Phelps, G. (2008a). Content Knowledge for Teaching : What Makes It Special? Journal of Teacher Education , 59 (5).

Carvalho & Silvestre. (2010). Desenvolver a comunicação em sala de aula. In Ponte et al., O professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico (147-174). Lisboa: APM.

Caseiro, A. (2010). Conhecimento dos professores de 1º ciclo sobre Educação Estatística. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar e nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico na especialidade de Didáctica da Matemática . Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.

Castro, J.P. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Choate, Laura D. & Okey, JoAnn K. (1981). Graphically Speaking: Primary-Level Graphing Experiences. In Shulte, Albert P. & Smart, James R., Teaching Statistics and Probability (33-41). Virginia: The National Coucil of Teachers of Mathematics, Inc. (NCTM)

Clements, D. & Sarama, J. (2009). Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. New York: Routledge.

Fernandes, D. & Cardoso, A.C. (2009). Experenciar a cidadania com tabelas e gráficos no jardim-de-infância. Lisboa: APM.

Kilpatrick, J., Swafford, J. & Fidell, B. (2009). Adding it up: Helping children learn mathematics. National Academy Press.

Knowler, Kathelin A. & Knowler, Lloyd A. (1981). Using Teaching Devices for Statistics and Probability with Primary Children. In Shulte, Albert P. & Smart, James R., Teaching Statistics and Probability (41-44). Virginia: The National Coucil of Teachers of Mathematics, Inc. (NCTM)

Lopes, A., Martins, A., Teixeira, P. & Figueirinhas, S. (2009). Organização e Tratamento de Dados (Documento de Trabalho). Sessão organizada pelo Grupo de Trabalho do 3º Ciclo da Associação de Professores de Matemática. Lisboa: APM.

Loura, L. (2009). Organização e Tratamento de Dados. Educação e Matemática . Lisboa: APM, nº 105, pp. 46-49.

Lucena, M.J. (2009). A Matemática entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo: trabalho colaborativo entre professores. Dissertação de Mestrado . Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.

Martins, M.E., Loura, L.C., & Mendes, M.F. (2007). Análise de Dados: Textos de Apoio para os Professores do 1º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Martins, M.E.G. & Ponte, J.P. (2011). Organização e Tratamento de Dados. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

Menezes, L. (1995). Conceções e práticas de professores de matemática: contributos para o estudo da pergunta. Tese de Mestrado . Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ministério da Educação. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). Metas de Aprendizagem Educação Pré-Escolar/ Matemática. Lisboa: Ministério da Educação.

Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study. In Hart, L., Alston, A. & Murata, A., Lesson Study Research and Practice in Mathematics: Learning Together (pp. 1-11). New York: Springer.

National Council of Teachers of Mathematics. (2007). Princípios e Normas para a Matemática Escolar. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

Ribeiro, M. & Martins, F. (2010). Sondagens versus censos. Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados. Exedra, nº 3, pp. 33-50.

Ribeiro, M. & Martins, F. (2011). Conhecimento Matemático para o Ensino de futuros professores dos primeiros anos: os pictogramas. Conferência Interamericana de Educação Matemática (pp. 1-6). Recife: Comité Interamericano de Educação Matemática.

Ribeiro, M., Martins, F. & Gomes, H. (2012). Investigando (n)a formação para a melhorar: o papel das situações críticas. In, Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência (3306 - 3321). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Oliveira, P. (2008). O raciocínio matemático à luz de uma epistemologia soft. Educação e Matemática. Lisboa: APM, nº100, pp. 3-9.

Pagarete, Maria João. (2008). A contrução do conhecimento matemático pelas crianças nas primeiras idades. In R. P. Marques, Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola (pp. 58-75). Chamusca: Edições Cosmos.

Pereira-Mendoza, Lionel & Swift, Jim. (1989). Porquê ensinar estatística e probabilidades. Educação e matemática . Lisboa: APM, nº9, pp. 17-18.

Pereira-Mendoza, Lionel & Swift, Jim. (1981). Why teach statistics and probability – a Rationale. In Shulte, Albert P. & Smart, James R., Teaching Statistics and Probability (1-7). Virginia: The National Coucil of Teachers of Mathematics, Inc. (NCTM)

Serrazina & Oliveira. (2010). Trajectórias de aprendizagem e ensinar para a compreensão. In GTI, O professor e o Programa de Matemática do Ensino Básico (42-59). Associação de Professores de Matemática (APM).

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O recurso ao documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior

Isabel Campos Neves

Escola Superior de Educação de Coimbra

isabel@esec.pt

Resumo

O principal objetivo deste artigo é o de demonstrar a relevância do documentário como material didático audiovisual no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O artigo divide-se em três partes. Na primeira, procede-se a um enquadramento da questão, salientando-se a importância dos materiais audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a intenção didática do documentário. Na segunda parte, apresenta-se um exemplo prático desenvolvido com base no documentário de Christian Frei, *War Photographer* (2001), e a sua aplicação nas aulas de Formação Geral e Transversal. Na terceira, apresentam-se algumas conclusões.

Palavras-Chave: Ensino das línguas; Inglês; Materiais audiovisuais; Documentário; Didatização do documentário

Abstract

The main focus of this article is to demonstrate the relevance of the documentary as didactic material in the English teaching –learning process. The article is divided in three parts. The first part presents a contextualization of the subject, highlighting the importance of audiovisual materials in the teaching-learning process of foreign languages as well as the didactic intention of the documentary. The second part introduces a practical case, based on the documentary *War Photographer* (2001) by Christian Frei, whose development was designed for classroom work, namely for the classes of General Training – English. Finally, in the third part, some conclusions are drawn regarding the use of documentaries in English language teaching.

Key-words: Language teaching; English; Audiovisual materials; Documentary; The documentary as didactic material.

O documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior

Isabel Campos Neves

Encontrando antecedentes na década de 80 e 90, com a assinatura em 1988 da *Magna Charta Universitatum* (1988) e a Convenção de Lisboa de 1997 (Roberto *et al.*, 2007), o Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio de 1998, com a declaração da Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999. Este documento define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de Ensino Superior europeus no sentido de construir um Espaço Europeu de Ensino Superior. Subjacente à Declaração encontra-se a ideia de ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de Ensino Superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro.

Tal pressupõe que as instituições de Ensino Superior passem a funcionar de modo integrado e regidas por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados. Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas que asseguram as formações superiores na Europa. Nesse enquadramento, os sistemas de Ensino Superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica,

oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente, tanto académica como profissionalmente (Direcção-Geral do Ensino Superior).

Segundo Paulo Peixoto (2007), em 1998, a declaração da Sorbonne apontava já para a necessidade de a formação do primeiro ciclo do Ensino Superior ser orientada para a banda larga (estudos diversificados e pluridisciplinares), devidamente apoiada no ensino das línguas vivas e no uso das novas tecnologias. Esta orientação condensa três aspetos importantes para garantir um sistema educativo competitivo no espaço europeu e mundial e, sobretudo, para assegurar uma integração mais eficaz dos vários níveis do sistema de ensino: formação eclética, conhecimentos de línguas estrangeiras e domínio das novas tecnologias da informação. Assim, o ensino das línguas apresenta-se como um instrumento de valor acrescentado para ajudar a concretizar dois princípios fundamentais da missão das instituições de Ensino Superior: promover uma formação eclética e multicultural e facilitar o indispensável uso das tecnologias de informação e comunicação. Como refere Manuela Guilherme (2003: 216):

> *[A] educação nas línguas/culturas estrangeiras deverá desempenhar um papel importante na preparação dos alunos para ultrapassarem fronteiras — linguísticas, culturais, sociais, políticas, raciais — porque os descobridores, «border crossers», na terminologia de Giroux, serão cidadãos dotados de maiores capacidades para o sucesso pessoal, social e económico.*

Não cabe aqui determinar se a Língua Inglesa tem ou não vindo a afirmar-se como a língua internacional auxiliar por excelência, ou saber se, ao fazê-lo, não corre o risco de ficar limitada a uma função de puro instrumento de comunicação, perdendo o elo com o contexto cultural, a sua essência literária e as marcas individuais (Afonso, 2010: 82). Não é ainda meu intuito afirmar a limitação da aprendizagem de línguas estrangeiras ao Inglês — o que, de resto, tem vindo a ser fortemente desaconselhado por inúmeras vozes (*Vide*, entre outros, Phillipson, 2003).

Assim, embora não pretenda encetar aqui uma discussão sobre a noção de *lingua franca* — e, nomeadamente, sobre a Língua Inglesa como *lingua franca* (Crystal, 1997; Warschauer, 2000) — o importante papel atribuído pela Declaração da Sorbonne, e posteriormente de Bolonha, ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (duas para além da materna) pode, seguramente, aplicar-se à Língua Inglesa.

Como salienta Kenji Kitao (1996), a importância da Língua Inglesa não reside apenas no crescente número de pessoas que a falam mas, fundamentalmente, no facto de se terem multiplicado os seus espaços de aplicação.[22] No mundo atual, o domínio da Língua Inglesa é fundamental no acesso à educação — e à educação superior, muito em particular (Coleman, 2006) —, ao emprego e à informação, ao entretenimento e à tecnologia; é essencial para o desenvolvimento de uma maior compreensão intercultural e cooperação internacional; capital para a promoção da mobilidade pessoal; e para o exercício da cidadania de forma ativa e participada. A multiplicação de contactos internacionais e o intercâmbio entre países realiza-se, hoje, maioritariamente, através da Língua Inglesa, facto que apela a um necessário aprofundamento das competências linguísticas neste idioma.

[22] A nível europeu, a proporção de cidadãos da União Europeia que falam Inglês como primeira língua estrangeira está avaliada em 38%, o que a torna a língua mais utilizada na União Europeia (Comunidades Europeias, 2008). Mais: o inquérito Eurobarómetro de 2006 revela que uma proporção de 68% dos inquiridos considera que a língua estrangeira que mais importa aprender é o Inglês (Comunidades Europeias, 2008).

O desafio que se coloca às línguas estrangeiras em geral e, no caso concreto, ao Inglês, abre uma nova ordem de preocupações relativamente às cinco componentes da aprendizagem de uma língua: aprendentes, docentes, materiais, métodos de ensino e avaliação (Kitao, 1997). Reconhecendo a articulação entre estas cinco componentes, assinalo, desde já, que é exclusivamente sobre os materiais didáticos e os métodos de ensino que irá incidir este artigo.

Esta opção não se faz, todavia, elidindo dois factos importantes. Primeiro, que qualquer material didático possui um *curriculum oculto* "that includes attitudes toward knowledge, attitudes toward teaching and learning, attitudes toward the role and relationship of the teacher and student, and values and attitudes related to gender, society, etc." (Littlejohn e Windeatt, 1989; Kitao, 1997) e, segundo, que os materiais didáticos devem ser adequados aos objetivos, às competências a desenvolver e aos desempenhos que se pretendem atingir com as atividades sugeridas, bem como ao programa da disciplina (Custódio, 2009: 153). Como se verá, à medida que for destacando o papel que pode desempenhar o documentário como material didático no processo de ensino-aprendizagem, ambos esses aspetos irão sendo considerados.

1. Materiais didáticos audiovisuais

Os materiais didáticos podem ser definidos como o conjunto de meios auxiliares que a/o docente tem à sua disposição no processo de transmissão de conhecimentos que, ao facilitarem a comunicação, potencializam esse mesmo processo. Os materiais audiovisuais, por sua vez, podem ser definidos como todos os meios que utilizam a visão e a audição como meios de transmissão da informação (Moderno, 1992).

Partindo destas definições estabelecidas, tal como os concebo, os materiais didáticos aproximam-se, todavia, mais de uma outra definição sugerida por Pedro Custódio (2009: 149):

> *Um material didático será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatem, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didático se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as atividades de ensino-aprendizagem.*

É com base nesta conceção dos materiais didáticos que abordarei os documentários e a sua utilização na unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*, uma unidade composta por uma heterogeneidade de cursos e, consequentemente, por alunos/as heterogéneos nos seus interesses, motivações relativamente à aquisição da Língua Inglesa, expetativas e, principalmente, formação de base em língua Inglesa. A unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal* revela-se, pois, do ponto de vista pedagógico, simultaneamente, como um desafio e um estímulo para a/o docente ao qual esta/e deve responder de modo criativo e apelando às capacidades dos/as alunos.

Como salienta Jack Richards (1984: 7) "the history of language teaching is the history of ideas about what language is and how languages are learned". No decorrer da complexa história da didática das línguas, os audiovisuais ganharam um lugar de destaque no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em geral, e no ensino da Língua Inglesa, em particular. Em qualquer manual de

metodologia do ensino das línguas será fácil encontrar autores que insistem na ideia de que os audiovisuais expõem as/os aprendentes a diferentes fontes de linguagem oral autêntica que aperfeiçoam a compreensão oral na interação face-a-face (Crawford, 2002: 85). O contexto visual torna possível "ver" a mensagem e, simultaneamente, ouvi-la (Danan, 2004; Ling, 2009).

Da mesma forma, será igualmente fácil encontrar na literatura especializada autores/as cuja confiança relativamente aos auxiliares audiovisuais (*audio-visual aids*) é menos enfática, apontando para a escassez de estudos empíricos que confirmem a hipótese de que os materiais audiovisuais facilitem a aprendizagem de línguas estrangeiras (Canning-Wilson, 2000).

Sem me aventurar no debate, sempre polémico, de saber se a imagem é efetivamente eficaz para transmitir informação ou fazer adquirir conhecimentos (Ferronha, 2001; Jacquinot-Delaunay, 2006), no âmbito deste artigo parece-me importante assinalar, desde já, que, por um lado, partilho da opinião de que os materiais audiovisuais são ferramentas pedagógicas eficazes pelo facto de possuírem impactos motivacionais e afetivos que facilitam o processo de aprendizagem e, por outro, que o argumento central deste artigo — o de que o documentário possui qualidades que autorizam a sua utilização como material didático no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira — não se encontra sustentado por outra base empírica que não aquela que constitui a minha experiência individual, nomeadamente no quadro da unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*. Carecendo o recurso ao documentário como material didático de investigação sistemática, assumo que este artigo não é mais do que uma contribuição para aferir das qualidades, pertinência e eficácia do uso do documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Relativamente às qualidades dos documentários que o tornam num material didático audiovisual pertinente e eficaz destaco três: i) a promoção do debate; ii) o estímulo à participação ativa; e iii) o aprofundamento das competências comunicativas.

A particularidade do documentário reside, em minha opinião, na primeira e na segunda qualidades e é sobre estas que insistirei na medida que a terceira qualidade engloba já o conjunto de competências a desenvolver e desempenhos a atingir com as atividades inerentes ao recurso ao documentário como material didático. No âmbito do aprofundamento das competências comunicativas, seria possível destacar, por exemplo, a prática das capacidades de exposição, narração, argumentação, e persuasão orais e a expansão do inventário lexical. O domínio das competências comunicativas próprias dos contextos de discussão formais e informais revela-se de extrema importância num mundo profissional que é feito de contactos internacionais. Ao ser sustentada pela utilização da linguagem específica das discussões formais e informais, a discussão gerada pelo documentário, ajuda a/o aprendente a reconhecer a forma como pode construir os argumentos e as opiniões para discussão, ao mesmo tempo que lhe fornece as competências necessárias para apresentar e argumentar os seus pontos de vista em discussões formais e informais (Hymes, 1974; Koch, 1994; O'Driscoll e Pilbeam, 1995; Wang, 2009). O documentário proporciona, igualmente, a aprendizagem de novos vocábulos, em contexto real/autêntico, que facilitam a exposição dos pontos de vista e a capacidade de argumentação e persuasão.

Dito isto, não sendo este o espaço para retraçar a complexa história de um género complexo como é o documentário (Ellis e McLane, 2005), importa assinalar alguns dos aspetos que tornam inteligíveis as duas primeiras qualidades do documentário como material didático audiovisual.

1.1. Breve apresentação do documentário e intenção didática do documentário

O "documentário" emergiu nos finais do século 19 quando se começaram a registar imagens em movimento de acontecimentos da vida real, estabelecendo-se a sua identidade e afirmação nos anos 30, com o movimento documentarista britânico (Penafria, 1999; Ellis e McLane, 2005). Para Manuela Penafria (1999: 45), a afirmação e desenvolvimento da produção de documentários por profissionais deste género está ligada a esse movimento e à sua figura de proa, John Grierson (1898-1972), com quem o documentário ganhou autonomia e assumiu uma identidade própria.

O termo «documentário» é igualmente atribuído a John Grierson que o usou, segundo Jack Ellis e Betsy McLane (2005: 3) de modo casual, numa crítica ao filme do realizador Robert Flaherty, *Moana* (1926), que Grierson descrevia assim: *Of course, Moana being a visual account of events in the daily life of a Polynesian youth and his family, has a* <u>*documentary value*</u> (*The New York Sun*, 8 de Fevereiro de 1926, *Sublinhado meu*). Para além do aspeto casual no recurso a este adjetivo, a intenção de Grierson poderá ter sido a de aludir ao carácter factual e autêntico contido no termo documento (Ellis e Betsy McLane, 2009: 3) ou *ter-se-á referido ao valor documental de Moana, em virtude de reconhecer a força da imagem enquanto evidência, enquanto «pedaço da realidade»* (Penafria, 1999: 45). Independentemente dos motivos que terão estado na base deste primeiro uso do termo, a definição de documentário de Grierson viria a fixar-se na seguinte forma lapidar: *the creative treatment of reality* (Ellis; McLane, 2005: 4), ou, noutra versão igualmente atribuída a Grierson, *the artistic representation of reality* (Aufderheide, 2007: 3).

Esta ênfase na criatividade ou na componente artística do documentário é fundamental. De facto, apesar da sua faceta documental, enquanto fonte de informação sobre uma determinada realidade, o documentário só pode ser considerado documento em sentido lato (Penafria, 1999: 16). Na realidade, este não está isento de uma intervenção criativa por parte do seu/sua autor/a, nem pode ser considerado neutro ou objetivo (Guimarães, 2008; Spence; Navarro, 2011). Os documentários não constituem, deste modo, uma «mera reprodução» ou registo do que acontece frente à câmara. Os temas que tratam sofrem, necessariamente, a influência do/a documentarista, do papel ativo do/a autor/a do filme, tanto na interpretação do tema como no trabalho sobre o material filmado (Penafria, 1999: 47). O que é dado a conhecer ao público é, assim, um olhar do mundo filtrado pela subjetividade do realizador e por aquele que é o seu objetivo ao retratar esse mundo (Guimarães, 2008).[23]

Não cabe, aqui, responder à questão de saber se os documentários podem ou não ser considerados espaços de resistência ou se são ou não suscetíveis de provocar alterações sociais. Do ponto de vista da sua utilização para efeitos didáticos, o que importa salientar é que as tarefas realizadas a partir dos documentários demandam das/os aprendentes uma tomada de posição e o

[23] Jack Ellis e Betsy McLane (2005) distinguem algumas características partilhadas pelos documentários que os diferenciam de outros géneros fílmicos, nomeadamente do filme de ficção, das quais destacaria as seguintes: i) as temáticas: "generally documentaries are about something specific and factual; frequently they concern public matters rather than private ones. People, places and events in them are actual and usually contemporary" (Ellis e McLane, 2005: 2); ii) objetivos, pontos de vista e abordagens: *They record social and cultural phenomena they consider significant in order to inform us about these people, events, places, institutions, and problems. In so doing documentary filmmakers intend to increase our understanding of, interest in, and perhaps our sympathy for their subjects. They may hope that through this means of informal education they will enable us to live our lives a little bit more fully and intelligently. At any rate, the purpose or approach of the makers of most documentaries is to record and interpret the actuality in front of the camera and microphone in order to inform and/or persuade us to hold some attitude or take some action in relation to their subjects* (*Idem*); e iii) experiências que proporcionam à audiência: *the audience response documentary filmmakers seek to achieve is generally twofold: an aesthetic experience of some sort, on the one hand; and an effect on attitudes, possibly leading to action, on the other* (Ellis e McLane, 2005: 3).

confronto entre diversos pontos de vista, na construção dos quais entram elementos ligados à razão tanto quanto à emoção. O documentário funciona, pois, como estímulo ao debate e à participação ativa das/os alunas/os, consolidando-se e desenvolvendo-se, no processo, as competências linguísticas.

No âmbito deste artigo adotarei, pois, uma definição lata do documentário como um género fílmico que trata criativamente temas reais, verdadeiros e importantes para a compreensão do mundo (Aufderheide, 2007: 56). Enquanto material didático audiovisual, os documentários têm, pois, por principal objetivo suscitar o debate e apelar à participação, tarefa para a qual, segundo M. Penafria (1999: 78), parecem particularmente adequados:

> *[p]or oferecer uma reflexão aprofundada sobre determinado tema [o documentário] desencadeia um envolvimento crítico sobre o mesmo [...]. O seu olhar não se reduz ao óbvio; antes nos leva a visões diferentes sobre o mundo, permitindo-nos vê-lo de outro modo. Por esta razão há um apelo ao debate de ideias, à reflexão e ao envolvimento crítico, confrontados que somos por experiências diversas, sejam elas pessoais, sociais ou outras.*

O tipo de documentário mais adequado para cumprir esta função é, na minha perspetiva, o documentário dito *social*, por funcionar como *recorder on the one hand, agitator on the other* (Ellis; McLane, 2005: ix). No quadro estrito de uma sala de aula, diria, que o papel de «agitador» atribuído ao documentário se pautará por envolver o aluno, suscitando o debate e, a partir daí, a participação ativa e, consequentemente, o aprofundamento das competências comunicativas.[24]

Relevadas as qualidades do documentário, no próximo ponto irei apresentar um exemplo prático desenvolvido com base no documentário de Christian Frei, *War Photographer* (2001), e a sua aplicação nas aulas de *Formação Geral e Transversal*.

2. *War Phothographer*: um documentário exemplar

Nascido a 14 de Março de 1948, em Syracuse, James Nachtwey licenciou-se no Dartmouth College de Hanover, onde estudou História da Arte e Ciências Políticas. Fortemente influenciado e impressionado pelos trabalhos dos fotógrafos da guerra do Vietname e pelas contradições que sentia existirem entre a realidade documentada pelas fotografias e a mensagem dos políticos e dos *media*, resolveu iniciar-se no estudo autodidata da fotografia. De 1976 a 1980 foi repórter fotográfico no Novo México e, em 1980, muda-se para Nova Iorque para trabalhar como *freelancer*. Iniciou a sua carreira de fotógrafo de guerra em 1981, ao dar cobertura às agitações civis na Irlanda do Norte, seguindo-se trabalhos na América Central, Médio Oriente, África, Europa de Leste e América do Norte.

O realizador Christian Frei, um dos mais reconhecidos documentaristas contemporâneos, nasceu em 1959 em Schönenwerd, na Suiça. Estudou *Visual Media* no Departamento de Jornalismo e

[24] Serve esta referência aos documentários *sociais* para os distinguir dos documentários naturais, científicos, etnográficos ou educativos. Para Stott (1986: 26), *social documentary deals with facts that are alterable. It has an intellectual dimension to make clear what the facts are, why they came about, and how they can be changed for the better. Its more important dimension, however, is usually the emotional: feeling the fact may move the audience to wish to change it*. No âmbito da sala de aula, a emoção é importante porque estimula o confronto de ideias. Numa nota mais pessoal, diria que se o documentário permitir cumprir uma outra vocação de consciencialização e de fomento do pensamento crítico ou, mais ainda, de intervenção social, estará igualmente a contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos mais ativos, mais responsáveis e mais tolerantes. Para uma discussão sobre a propaganda e o documentário social *Vide* Stott, 1986

Comunicação na Universidade de Fribourg. Até ao presente, realizou três documentários de longa-metragem.

Em 1997, realizou o seu primeiro documentário de longa-metragem, *Ricardo, Miriam Y Fidel*, sobre a história de uma família cubana dividida entre a lealdade aos seus ideais revolucionários e o seu desejo de imigrar para os Estados Unidos. Em 2001, para o seu segundo trabalho de longa-metragem, *War Photographer*, acompanhou James Nachtwey, um fotojornalista, durante várias das suas missões (Indonésia, Kosovo e Palestina). Este documentário recebeu uma nomeação para os Óscares da Academia na categoria de "Melhor documentário" e ganhou doze festivais de filmes internacionais. Christian Frei realizou em 2005 a sua terceira longa-metragem que toma como ponto de partida a destruição, em 2001, das estátuas budistas de Bamiyan na sequência da aplicação de um édito do *mullah* Omar, inspirado numa lei islâmica, que apelou à destruição de ídolos por todo o território afegão. A partir deste acontecimento, e recorrendo a múltiplas narrativas, Christian Frei explora as fronteiras entre espiritualidade e fanatismo, antigo e moderno, local e global.

Será a partir do segundo documentário de Christian Frei que iremos propor um conjunto de atividades a desenvolver com as/os alunos/as, um documentário cuja mensagem e as temáticas abordadas geram consensos e disensos mas, principalmente, que não deixa ninguém indiferente.

Para a realização do documentário *War Photographer*, Christian Frei acompanhou James Nachtwey durante dois anos e apresenta como particularidade a incorporação de imagens captadas através de microcâmaras colocadas na máquina fotográfica do fotógrafo. Quanto à motivação para abordar esta temática, Christian Frei refere a imagem negativa que o público em geral tem dos fotógrafos de guerra — *voyeurs* em busca de emoções fortes — e que o realizador pretende desmistificar. Christian Frei procurou descobrir e revelar quem são as pessoas que se encontram por detrás da produção de fotografias que retratam o sofrimento, a morte, a violência e o caos.

James Nachtwey apresentava-se como um forte candidato ao projeto, não apenas pelo renome que tem vindo a alcançar ou pela singularidade da sua abordagem das temáticas que fotografa, mas igualmente pela reflexão que empresta ao seu trabalho e pela resposta emocional que suscita em quem se confronta com as suas fotografias. Como afirma Susie Linfield (2010: 231) a propósito do trabalho de Nachtwey: *we need James Nachtwey's photographs: even though, almost surely, we don't want them*.

Oscilando entre o documentário biográfico, social e político, o alcance do documentário realizado por Christian Frei não se detém no indivíduo retratado, mas abre a reflexão e a discussão, simultaneamente, para as questões éticas associadas ao fotojornalismo e para os efeitos da guerra, da pobreza, da exploração laboral, etc., ou seja, para aquilo que é "filtrado" pela máquina fotográfica de Nachtwey. O documentário oferece, deste modo, um duplo testemunho: sobre a profissão de fotógrafo e sobre uma diversidade de questões sociais, políticas e humanitárias prementes. À medida que vamos acompanhando o trabalho de Nachtwey e que vamos descobrindo, pelas ações e palavras do próprio ou através de testemunhos de terceiros, o "espírito de missão" que o fotógrafo norte-americano empresta à sua profissão, a máquina fotográfica torna-se no *medium* através do qual o *sofrimento dos outros* se materializa em situações sociais e humanas palpáveis, um sofrimento que, pela sua proximidade (reforçada pelo efeito provocado pelas microcâmaras instaladas na máquina fotográfica de Nachtwey), implica o espetador, ao mesmo tempo que amplia o contexto para a interpretação das fotografias de James Nachtwey, pontualmente integradas no documentário.

Desta forma, o sempiterno debate sobre a responsabilidade *dos fotógrafos* perante o sofrimento dos outros (Sontag, 2003) torna-se mais abrangente, abrindo espaço para a responsabilidade de ação *de todos* perante o sofrimento dos outros. Como se vê, o documentário suscita uma forte resposta emotiva, ao mesmo tempo que permite abordar um leque alargado de questões e desenvolver um conjunto de tarefas que passamos a descrever.

2.1. Atividades didáticas a desenvolver com recurso ao documentário

O recurso a materiais audiovisuais, em geral, e aos documentários, em particular, não remetem as/os docentes de Língua Inglesa para uma posição passiva. Pelo contrário, cabe a estas e a estes, mediante um trabalho prévio de seleção, de conhecimento do material e de planeamento das atividades, encorajar um «visionamento ativo» (Çakir, 2006) dos documentários e explorar as suas qualidades de um modo criativo (Ling, 2009). Para Li Ling (2009: 21):

> *[F]ilms provide excellent raw materials to enhance learners' critical thinking and discussion skills (…). Students often show great interest in watching movies in English. The teacher's task is to manipulate this enthusiasm in a way that develops a positive attitude towards language learning. Under these circumstances, the key to successful use of films in the EFL classroom lies in the creative exploitation of films and in the construction of challenging yet achievable and learning tasks loved by students. In other words, as teachers, the task is to foster and develop motivation by providing clear goals and achievable tasks using films which might otherwise be beyond the linguistic capacity of the students.*

Concordo ainda com Christine Canning-Wilson (2000) quando afirma que *video tasks should be multi-layered in order to exploit all information and elements contained in the aural and visual texts*. Sendo os documentários um material didático particularmente rico, esta recomendação traduz-se na elaboração de um plano de aula cujas principais etapas se enunciam no quadro abaixo e que, no seu conjunto, envolvem as quatro competências linguísticas específicas do processo de aprendizagem da Língua Inglesa: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*.[25]

Quadro 1. Objetivos específicos e estratégias

Objetivos específicos	Estratégias
1.	
. Facilitar a participação desinibida dos/as alunos/as . Desenvolver a construção do saber de forma colaborativa . Agilizar o conhecimento prévio dos/as aprendentes	. Sensibilização das/os alunas/os para as temáticas a serem abordadas (*warming-up*) e atividade de *brainstorming*
2.	
. Conhecer o realizador e o objeto do seu trabalho	. Breve apresentação das biografias de Christian Frei e de James Nachtwey
3.	
. Orientar a análise a desenvolver por parte dos/as aprendentes	. Leitura e explicitação do guião de análise do documentário
4.	
. Visionar o documentário de forma fracionada tendo em	. Visionamento do documentário, com *freeze framing*

[25] O recurso às legendas no visionamento do documentário, cujos benefícios no processo de aprendizagem do Inglês continuam a ser objeto de debate (Chung, 1999; Stewart e Pertusa, 2004; Danan, 2004), depende do nível global da turma, cabendo, em minha opinião, à/ao docente avaliar da necessidade ou não de as incluir.

conta as dúvidas ou lacunas de compreensão oral, em especial no âmbito do léxico	sempre que se considere necessário para a clarificação de alguma sequência ou para o explicação de *hot spots*, na terminologia de Donna Tatsuki (1998), ou seja, pontos de quebra da compreensão
5.	
. Aprofundar a competência na produção oral espontânea . Desenvolver a capacidade de análise com base no guião . Tornar consciente a importância de um espírito crítico fundamentado	. Discussão de questões suscitadas pelo visionamento do documentário
6.	
. Aprofundar a compreensão oral e escrita . Selecionar a informação pertinente e formular juízos de valor	. Leitura e análise do texto *Why Photograph War?*, de James Nachtwey (1985), como complemento da audição do texto constante no documentário
7.	
. Aplicar os atos de fala usados nos contextos de discussão formal nomeadamente estruturas argumentativas de refutação ou de anuência . Ativar o conhecimento lexical subjacente ao tema . Promover a fundamentação das opiniões	Debate sobre a temática do fotojornalismo, abordando, entre outras questões, o papel da fotografia de guerra, a sua ética e sua estética, o posicionamento do fotógrafo relativamente ao seu trabalho, etc.
8.	
. Desenvolver a competência em língua no registo escrito, relevando o olhar crítico sobre a temática . Agilizar o conhecimento explícito da área lexical . Aplicar as estruturas de coesão e coerência textuais	Produção de um texto de opinião sobre as temáticas discutidas

3. Conclusão

Em jeito de conclusão, destacaria alguns dos aspetos mais importantes do recurso ao documentário como material didático audiovisual e da sua aplicação no contexto da unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*.

Para além do aprofundamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, é objetivo das aulas de Inglês de *Formação Geral e Transversal* fornecer às/aos alunas/os as competências necessárias para que possam comunicar de uma forma eficaz em diferentes contextos, desenvolvendo, simultaneamente, capacidades de análise crítica, de modo a fomentar o seu desempenho e a sua consciência crítica como cidadãs e cidadãos num mundo global e intercultural.

Na esteira de D. Wood (1996), Li Ling (2009: 19) refere que:

> *[T]he use of films helps to extend learning beyond the limits of the classroom since students will develop skills and interests that they can pursue throughout their lives. Therefore, it can be noted that in an academic environment, the use of films provides an excellent basis for the development of broader academic and critical thinking skills.*

Tratando-se de uma disciplina transversal, as estratégias de ensino e as temáticas abordadas nas aulas tendem a ser selecionadas considerando a existência de interesses diversificados por parte das/os alunas/os. Os documentários afiguram-se-me como materiais didáticos que vão ao encontro da heterogeneidade de interesses patente nas turmas da unidade curricular de *Inglês de Formação Geral e Transversal*. De facto, na minha experiência, as aulas desenvolvidas a partir do visionamento, análise crítica e tarefas específicas relacionadas com o documentário, apresentam invariavelmente bons resultados. Tenho vindo a observar que a participação não fica limitada às/aos alunas/os com

melhores competências comunicativas (gramaticais e sociolinguísticas). Envolvendo uma resposta emotiva, os documentários revelam-se um forte estímulo à participação, mesmo para aqueles com menores competências comunicativas que, neste caso, mais expressivamente recorrem à competência comunicativa dita estratégica: estratégias de comunicação verbais e não-verbais mobilizadas para compensar as quebras na comunicação devido a insuficiências gramaticais (Canale e Swain, 1980).

Os documentários constituem uma significativa fonte de motivação, fator crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta passa, de facto, entre outras coisas, pelo recurso a materiais didáticos que sejam apelativos e incitem à participação ativa, ao envolvimento das/os alunas/os no processo de aprendizagem (Hussin *et al.*, 2001; Istanto, 2009). Neste sentido, a recomendação de Muhammad Kabilan (2000) às/aos docentes de línguas estrangeiras é extremamente pertinente e os documentários, materiais didáticos particularmente eficazes para cumprir o apelo que esta contém:

> *The fundamental issue, which most teachers tend to ignore, is the capabilities of their learners. If teachers continue to disregard learners' views and opinions, or suppress them without ever giving the learners the chance to express themselves, then the learners would not be able to train and use their thinking skills. (…) [Teachers] need to change their pedagogical views and adopt a more flexible attitude towards their teaching and not be too concentrated and dependent on textbooks and their schools' aspirations, which are usually exam-oriented. What is more important is the aspirations of the learners and how teachers could exploit the potentials of their learners. Also needed is the change of teachers' views of themselves. They are not providers but thinkers who constantly think of what could be done to encourage creative and critical thinking in their learners.*

Qualquer material que crie uma atmosfera de entusiasmo para a aprendizagem, nomeadamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e que, simultaneamente, se traduza no aprofundamento de competências nessa língua merece, em minha opinião, ser explorado. Embora carecendo ainda de análise sistemática relativamente à sua eficácia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, foi objetivo deste artigo destacar as qualidades inerentes ao documentário e o conjunto de tarefas que por seu intermédio se podem desenvolver que, pela minha experiência, fazem dele um material didático ímpar. No final, espero ter contribuído para destacar a singularidade dos documentários no vasto universo dos materiais audiovisuais.

Referências bibliográficas

Afonso, Clarisse (2010). Políticas Europeias para as Línguas - Plano de Acção 2004-06: Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. In Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, instituições e indivíduos* (pp. 75-105). Caparica: UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.

Aufderheide, Patricia (2007). *Documentary Film: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Canning-Wilson, Christine (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, VI(11).

Çakir, Ismail (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72.

Chung, Jing-mei (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese College students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.

Coleman, James A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.

Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Custódio, Pedro Balaus (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: Alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.

Comunidades Europeias (2008). *Falar as Línguas da Europa. As línguas na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Crawford, Jane (2002). The role of material in the Language classroom: Finding the balance. In J. C. Richard & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 80-91). Cambridge: Cambridge University Press.

Danan, Martine (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: Translators' Journal*, 49(1), 67-77.

Ellis, Jack C.; McLane, Betsy A. (2009). *A New History of Documentary Film*. New York-London: Continuum.

Ferronha, António Luís (2001). *Linguagem Audiovisual: Pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*. Mafra: Elo.

Frei, Christian (2001). *War Photographer*. Warner Bros.

Guilherme, Manuela (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 215-225.

Guimarães, Saguenail e Regina (Orgs.) (2008). *Documentira*. Porto: Profedições.

Hall, Stephen (1997). Language learning strategies: From the ideals to classroom tasks. *Language and Communication Division*, Temasek Polytechnic on Internet.

Hussin, Supyan *et al.* (2001). Sustaining an interest in learning English and increasing the motivation to learn English: An enrichment program. *The Internet TESL Journal*, VII(5).

Hymes, D. (1973). On communicative competence. In J.B.Pride & J.Homes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Istanto, Johanna W. (2009). The use of films as an innovative way to enhance language learning and cultural understanding. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 278-290.

Jaquinot-Delaunay, Geneviève (2006). *Imagem e Pedagogia*. Lisboa: Edições Pedago.

Kabilan, Muhammad Kamarul (2000). Creative and critical thinking in language classrooms. *The Internet TESL* Journal, VI(6). URL: http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html.

Kitao, Kenji (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4).

Kitao, Kenji (1996). Why do we teach English?. *The Internet TESL Journal*, II(4).

Koch, I. V. (1994). A linguística textual e o ensino de português como língua estrangeira. *Anais do 3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*, Cidade do México, 19 a 22 de Setembro de 1994.

Linfield, Susie (2010). *The Cruel Radiance. Photography and Political Violence*. Chicago: Chicago University Press.

Ling, Li (2009). On the use of films in EFL classroom. *US-China Foreign Language*, 7(12), 18-21.

Littlejohn A.; Windeatt S. (1989). Beyond language learning: Perspectives on materials design. In R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moderno, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: Edição de Autor.

O'Driscoll, Nina; Pilbeam Adrian (1995). Meetings and Discussions. Longman Business English Skills.

Peixoto, Paulo (2007). A importância estratégica das línguas vivas no sistema educativo. *Revista do SNESup*, 25.

Penafria, Manuela (1999). *O Filme Documentário: História, Identidade, Tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

Richards, Jack C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18(I), 7-23.

Roberto, José Afonso *et al.* (2007). Transpondo fronteiras à luz do novo paradigma de Bolonha?. *IX Jornadas do Departamento de Sociologia*, Universidade de Évora, Évora, 27 de Abril de 2007.

Sontag, Susan (2003). *Olhando o Sofrimento dos Outros*. Lisboa: Gótica.

Spence, Louise; Navarro, Vinicius (2011). *Crafting Truth, Documentary Form and Meaning.* New Jersey: Rutgers University Press.

Stewart, Melissa A.; Pertusa, Inmaculada (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-442.

Stott, William (1986). *Documentary Expressions and Thirties America*. Chicago: Chicago University Press.

Tatsuki, Donna Hurst (1998). Comprehension hot spots in movies: Scenes and dialogs that are difficult for ESL/EFL students to understand. *The Internet TESL Journal*, IV(11).

Wang, Youming (2009). Using films in the multimedia English class. *English Language Teaching*, 2(1), 179-184.

Warschauer, Mark (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.

Wood, D. (1996). Video movies in teaching English as a foreign language. *A Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 26, 45-52.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar

Adriana Pires

Universidade do Algarve

adrianapires1991@hotmail.com

Helena Colaço

Universidade do Algarve

lena.colaco@hotmail.com

Maria Helena Horta

Universidade do Algarve

hhorta@ualg.pt

C. Miguel Ribeiro

Universidade do Algarve / Centro de Investigação sobre os Espaços e as Organizações, Escola Superior de Educação e Comunicação

cmribeiro@ualg.pt

Resumo

O sentido de número é um dos temas centrais no conhecimento matemático dos alunos ao longo da escolaridade, daí que deva assumir um papel central nos primeiros anos. Apenas com um sentido de número bem desenvolvido será possível criar as bases para que as crianças aprendam matemática com compreensão. Essas aprendizagens relacionam-se fortemente com o conhecimento do professor, sendo que um amplo, sólido e relacional conhecimento do conteúdo fundamenta abordagens matematicamente potentes, envolvendo diferentes contextos e representações. Neste texto discutimos alguns aspetos do conhecimento do professor relativamente ao sentido de número, bem como apresentamos e discutimos um conjunto de tarefas que têm como objetivo matemático específico desenvolver esta noção nas crianças na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; sentido de número; competências numéricas; conhecimento do professor.

Abstract

Number sense is one of the core topics in student's mathematical knowledge along schooling and thus it should take a major role in early years. Only with a well-developed number sense it would be possible the elaboration of the foundation for children to learn mathematics with understanding. Such learning is strongly related with teachers' knowledge. An ampler and relational content knowledge is perceived of essential importance for the development of mathematically powerful approaches, involving different contexts and representations. This paper discusses some aspects of kindergarten teachers' knowledge concerning number sense and for such we present and discuss a set (sequence) of tasks associated with the mathematical goal of developing number sense since kindergarten.

Keywords: Kindergarten, number sense, numerical skills, teachers' knowledge.

Introdução

Um dos temas considerados essenciais nos primeiros anos, tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Ministério da Educação, 1997) como no Programa de Matemática do Ensino Básico [PMEB] (Ponte, et al., 2007) concerne o (desenvolvimento do) sentido de número, considerando-o como um dos temas sustentadores de aprendizagens futuras. Na educação pré-escolar, assumindo-se esta como uma etapa fundamental da formação do indivíduo, o desenvolvimento do sentido de número deverá ser (também) assumido como um aspeto essencial, por forma a permitir às crianças a vivência de experiências matemáticas significativas, que lhes permitam sustentar o desenvolvimento (progressivo) da noção e sentido de número para que possam ir criando uma efetiva compreensão do sistema de numeração, o que possibilitará a realização, com efetivo significado de, entre outros: operações, de cálculo mental e ainda a resolução de problemas no seu dia a dia.

Para a preparação e implementação de tarefas desafiadoras (no âmbito da matemática ou de qualquer outra área de conteúdo/domínio), o conhecimento que o professor detém, ou assume deter, tem uma importância fundamental (e.g., Charalambous, 2008; Ribeiro e Carrillo, 2011). Esta relação

imbrincada entre o conhecimento do professor e as oportunidades de aprender que faculta às crianças, encontram-se, ainda mais, patentes na educação pré-escolar onde os temas (matemáticos) deverão ser abordados também numa perspetiva lúdica, tornando ainda mais complexo o papel do educador, quando comparado com o dos professores das etapas educativas seguintes. Além disso, os primeiros anos são essenciais nas aprendizagens matemáticas das crianças/alunos pois é aí que se sustentam as bases do seu conhecimento, pelo que, do conhecimento do professor[26] do pré-escolar devem fazer parte, pelo menos, os conteúdos a serem abordados também no 1.º ciclo do ensino básico (conhecimento no horizonte – no sentido referido por Jakobsen, Thames, Ribeiro e Delaney, 2012), para que estes continuem, ao longo do tempo, a fazer sentido para as crianças, evitando-se possíveis dificuldades e confusões. A par de tudo isto, é fundamental que o professor tenha conhecimento do que deve ser abordado num determinado tema matemático, que conheça e compreenda os conteúdos, por forma a conseguir interpretar os raciocínios das crianças e esclarecer-lhes eventuais dúvidas, permitindo-lhes, assim, preparar tarefas (jogos) desafiadoras, tendo sempre em consideração a sua faixa etária.

Este texto emerge das discussões e reflexões ocorridas no âmbito de uma das unidades curriculares do mestrado em educação pré-escolar, que tinha como foco o desenvolvimento do conhecimento do professor na educação pré-escolar no âmbito da matemática – considerando essencial o conhecimento do conteúdo, no sentido de conhecerem os porquês associados aos diferentes temas e tópicos, de modo a poderem preparar e implementar tarefas que sejam desafiadoras e significativas para as crianças. Conjugando alguns aspetos do conhecimento do professor relativo ao sentido de número – tanto na dimensão do conhecimento matemático como do conhecimento didático – iremos apresentar e discutir algumas propostas de tarefas para abordar noções matemáticas associadas ao desenvolvimento do sentido de número na educação pré-escolar, através da composição e da decomposição do número dez em diferentes contextos e utilizando diversas representações. É pertinente focar este objetivo matemático, dado que o número dez é considerado um número de referência, o que ajuda as crianças a desenvolverem o seu conceito de número através do estabelecimento de relações entre eles. No entanto, para que as crianças desenvolvam verdadeiramente o seu sentido de número, é fundamental que saibam não apenas escrever os numerais, recorrer à contagem de objetos ou reconhecer quantidades num determinado conjunto, mas também que compreendam, entre outros, o que indicam os numerais e conheçam as diferentes formas de os poderem representar e visualizar. Começamos por referir alguns apontamentos teóricos sobre o sentido de número, incidindo no que consiste e nas competências matemáticas associadas ao seu desenvolvimento, referindo, posteriormente, alguns aspetos do conhecimento do professor sobre esta temática. Segue-se um enquadramento do tema matemático em estudo nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) e no PMEB (Ponte, et al., 2007). Expomos, também, uma sequência de tarefas relacionada com o foco de discussão nos conhecimentos da competência do professor para poder relacionar os conteúdos matemáticos explorados nas tarefas com outros conteúdos e terminamos com algumas reflexões associadas à realização do trabalho em si e que nos permitiram, também, contribuir para passar a encarar a efetiva importância da matemática na educação pré-escolar, como base sustentadora das aprendizagens futuras das crianças.

[26] Assumimos, aqui, que professor de Matemática é todo aquele ao qual lhe cumpre abordar temas especificamente relacionados com esta área, daí que incluamos os professores da educação pré-escolar (comummente denominados de educadores de infância), os do 1.º ciclo do ensino básico e todos os outros que tenham obtido uma licenciatura em matemática (para o ensino, ou equivalente).

Sentido de número e conhecimento do professor

O sentido de número é entendido, segundo Castro e Rodrigues (2008, p. 11), como a compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia. É importante ter em consideração que, na educação pré-escolar, as crianças vão construindo o sentido de número com base nas suas experiências, que envolvem (devem envolver) o conceito intuitivo de número e das relações numéricas (Ponte & Serrazina, 2004).

As crianças revelam desde cedo tendência para contar objetos do seu quotidiano, desde o número de rebuçados que comem ao número de degraus que sobem, e é através da repetição dessas experiências no processo de contagem que aprendem muitos dos conceitos numéricos fundamentais (NCTM, 2007, p. 91). No entanto, para que sejam capazes de representar a mesma quantidade de diferentes formas, de compreender como é que as operações transformam as quantidades (os números) e de desenvolverem estratégias de cálculo que as ajudem a resolver problemas, é necessário que se envolvam em situações de aprendizagem que abarquem diversos contextos que permitam desenvolver o sentido de número.

Existe uma série de aquisições a serem feitas pelas crianças, associadas à construção do conceito de número. Para que essas aquisições sejam efetuadas, de forma efetivamente profícua, ao professor cumpre definir e propor situações de aprendizagem que envolvam, entre outros e segundo Ponte e Serrazina (2004, p. 139): (i) a classificação, pois quanto ao número a criança pode começar por associar o número 5 à sua idade, mas com o alargar das suas experiências terá de associá-lo necessariamente como uma característica de todos os conjuntos com 5 elementos, independentemente dos tipos de elementos considerados, pois só assim poderá desenvolver um adequado conhecimento sobre números e quantidades; (ii) a ordenação dos números por ordem crescente e decrescente, pois se as crianças não conhecerem que o 5 vem depois do 4 e antes do 6, faz pouco sentido o conhecimento do 5; (iii) a sequenciação (sequência verbal dos números), em que numa fase inicial as crianças começam por formar uma sequência verbal ascendente em que as palavras estão ligadas entre si e só progressivamente as palavras se vão separando; (iv) a correspondência termo a termo, em que se estabelece uma relação biunívoca entre o conjunto dos objetos a contar e os elementos da sequência numérica; e (v) a inclusão hierárquica, em que a criança deve compreender que qualquer número contém os anteriores.

Para desenvolver o seu sentido de número, a criança necessita, portanto, de adquirir competências numéricas, nomeadamente: a contagem oral; a contagem de objetos; o estabelecimento de relações numéricas; ler e escrever algarismos de um só dígito. A contagem oral surge nos primeiros anos de vida e consiste em recitar a sequência da contagem, sendo reveladora de outras competências básicas, tais como as que referem Castro e Rodrigues (2008, p. 16): o conhecimento da sequência dos números com um só dígito; conhecimento das irregularidades entre 10 e 20; compreensão que o nove implica transição; termos de transição para uma nova série; regras para gerar uma nova série. No contexto de jardim de infância são várias as situações de aprendizagem que podem incluir a contagem oral, como os jogos, as cantigas, as lengalengas ou as histórias.

Relativamente à contagem de objetos, é essencial que o professor detenha um conhecimento relativo a, entre outros, de que a cada objeto corresponde apenas e só um termo na contagem; de não poderem ser repetidos objetos e de todos terem de ser considerados; a noção de cardinalidade

de uma sequência de conjunto, considerando a inclusão do anterior no seguinte e que essa cardinalidade é uma propriedade do conjunto e não depende, portanto, da ordem pela qual os objetos são contados. Este conhecimento considerado elementar permitirá ao professor preparar e implementar tarefas/jogos de contagens que possam sustentar os princípios básicos do sentido de número, cumprindo-lhe desenvolver também o conhecimento das crianças, de modo a que estas tenham uma noção geral de número, de quantidade e dos princípios do sistema de numeração (ainda que não necessariamente de forma explícita) que lhes permita, entre outros, efetuar uma contagem decrescente de objetos e considerar, não apenas o consequente, mas também o antecedente de várias quantidades/números.

Seguindo o que referem Fosnot e Dolk (2001), consideramos de suprema importância proporcionar às crianças múltiplas e diversificadas experiências com recurso a diversos tipos de materiais (estruturados ou não) de modo a facilitar o estabelecimento de relações numéricas, que lhes permitam desenvolver composições e decomposições numéricas, desenvolvendo dessa forma uma capacidade intrínseca de efetuar relações e, em particular, relações numéricas – essas composições e decomposições encontram-se, também na génese de um completo entendimento do sistema de numeração que permitirá uma compreensão das propriedades e processos associados, por exemplo, à utilização de um algoritmo para subtrair (e.g., Martins e Ribeiro, 2013). Associado à construção de relações numéricas surge o subitizing, considerado um aspeto importante no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números (Castro & Rodrigues, 2008, p. 22). Como base para o estabelecimento de relações numéricas, as quantidades de 5 e de 10 assumem-se como quantidades de referência, devendo ser dada primazia à exploração da noção de quantidade, mais do que da representação dessa quantidade recorrendo à simbologia convencional, uma vez que, tal como referem Castro e Rodrigues (2008), a utilização da simbologia convencional (algarismos) surge com o tempo. Assim sendo, é natural que durante o desenvolvimento do sentido de número, a criança recorra a objetos, aos dedos das suas mãos ou ainda a representações pictográficas para indicar uma determinada quantidade. Cabe ao professor dar-lhe a conhecer várias formas de representação de uma determinada quantidade (incluindo a sua representação numérica), nomeadamente os algarismos, de modo a possibilitar que as crianças, no seu trabalho com os números, possam ir, progressivamente, desenvolvendo a flexibilidade de pensamento sobre os números – o que se constitui como uma característica fundamental do sentido de número (NCTM, 2007, p. 92).

É de realçar também que, para além do conhecimento que cumpre ao professor sobre os conteúdos matemáticos – em termos do conhecimento do conteúdo – (ou de outra área/domínio) a abordar com as crianças, cumpre-lhe, ainda, obviamente, deter um conhecimento que lhe permita selecionar, explorar e sequenciar, de forma compreensiva e matematicamente produtiva, os diversos recursos, exemplos e tarefas de modo a permitir responder às necessidades e dificuldades das crianças, para que as tarefas que propõe tenham significado para os alunos e permitam o desenvolvimento do seu conhecimento matemático (de igual forma para as outras áreas de conteúdo/domínios). Assim, o conhecimento do professor assume uma importância central na e para a preparação e implementação de tarefas matematicamente ricas (e.g., Stein et al., 2000) e que permitem desenvolver um conhecimento matemático sustentado nas crianças/alunos. Qualquer que seja o tema matemático a abordar, ao professor, fundamentalmente na educação pré-escolar, cumpre, entre outros: um conhecimento matemático especificamente associado a cada um dos temas que pretende abordar e relativo à(s) diferente(s) forma(s) como estes se podem relacionar; conhecer o que as crianças sabem antes de implementar uma tarefa, de modo a que esta seja desafiadora, interessante e que esteja associada ao lúdico com significado matemático (conhecer o contexto

específico das salas/grupos de crianças); ser capaz de dar respostas às dúvidas e dificuldades das crianças, tornando possível o seu esclarecimento de forma clara; utilizar uma linguagem matematicamente correta e ao mesmo tempo adequada ao contexto (ter em atenção a importância de não efetuar generalizações locais que contradizem as globais – e.g., nunca podemos retirar uma quantidade superior à que temos); compreender os diferentes raciocínios das crianças; prever possíveis respostas e dificuldades/facilidades das crianças numa determinada atividade, encontrando alternativas para que estas as consigam ultrapassar.

Por outro lado, o professor na educação pré-escolar deverá conhecer os objetivos gerais e específicos presentes no PMEB, para além dos que se encontram explícitos (e implícitos) nas OCEPE, definidos para cada um dos temas e tópicos matemáticos e, ainda, algumas das possíveis formas como estes temas e tópicos se relacionam entre si e se poderão relacionar com outros dentro do mesmo domínio e com outros domínios, aludindo à trans e interdisciplinaridade. Concretamente no que concerne ao sentido de número é importante, também, que o professor tenha em consideração de que este é muito mais do que escrever os numerais, contar uma quantidade de objetos ou reconhecer um conjunto de uma quantidade específica (Novakowski, 2007, p. 226). Por outro lado, o professor deve ter sempre o cuidado de não menosprezar aquilo que as crianças já sabem e podem, de facto, aprender sobre os números, encorajando-as a mostrar e a aprofundar os seus conhecimentos dos números e das operações, através da resolução de problemas contextualizados interessantes e da discussão das representações e das estratégias utilizadas (NCTM, 2007). Deve, ainda, ser do conhecimento do professor a existência de duas origens psicológicas relacionadas com o sentido de número: o conhecimento pré-quantitativo e o conhecimento quantitativo informal. O primeiro não implica medição nem numeração – por exemplo, até aos cinco anos as crianças são capazes de fazer comparações entre conjuntos, indicando através da aparência, aquele que é "maior", "menor" ou que tem "o mesmo". Por sua vez, o segundo, considera que as experiências de contagem são a chave para o desenvolvimento da compreensão dos números e da aritmética pelas crianças (Baroody, 2002, pp. 346-248). O conhecimento do professor, aliado ao sentido de número requer, ainda, entre outros (NCTM, 1998): (i) a consciencialização para a importância da manipulação de materiais físicos através de experiências exploratórias contextualizadas e do recurso a situações quotidianas nos primeiros anos e, que, de certo modo, sejam familiares para as crianças, com o intuito de contribuir para a construção do seu sentido de número e explicação dos seus raciocínios através da sua própria linguagem; (ii) uma associação cuidadosa dos numerais a materiais reais; (iii) a criação de situações de aprendizagem que envolvam uma relação entre a contagem, a classificação e o valor de posição, uma vez que estas serão essenciais para a compreensão dos números e a realização de cálculos.

O sentido de número nas Orientações Curriculares e no Programa do Ensino Básico

Nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), documento basilar da prática educativa do professor na educação pré-escolar, o sentido de número enquadra-se na área de expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da matemática. Neste documento encontra-se explanado que a classificação é uma das aquisições essenciais a ser feita pelas crianças para desenvolverem o seu sentido de número. Ao classificar, a criança deverá ser capaz de *agrupar os objetos, ou seja, formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido* (Ministério da Educação, 1997, p. 74), podendo esse critério ser a quantidade. A par da formação de conjuntos, também seriar e ordenar são referidos como formas de desenvolver o sentido de número, sendo referido (Ministério da

Educação, 1997, p. 74) que *as oportunidades variadas de classificação e seriação são também fundamentais para que a criança vá construindo a noção de número, como correspondendo a uma série (número ordinal) ou uma hierarquia (número cardinal).*

A utilização de materiais estruturados ou não estruturados é uma forma de desenvolver o sentido de número, permitindo desenvolver noções matemáticas, pois estes estão *relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como por exemplo, o material Cuisenaire e calculadores multibásicos* (Ministério da Educação, 1997, p. 76). Este documento refere *também que através do jogo simbólico, nomeadamente as ações de comprar e vender na "loja" ou em situações de vida real permitem à criança utilizar dinheiro a "fazer de conta" ou a sério como objeto social, permitindo ainda diferentes formas de contagem* (p. 77). Apesar de algumas crianças saberem recitar a sequência numérica, é muito mais importante que percebam a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica. Este recitar da sequência numérica não significa, necessariamente, que entendam o que dizem e que possuam um conhecimento dos números, no seu sentido mais lato, daí que seja importante desenvolver aspetos centrais, como seja, a já referida contagem decrescente, ou a contagem de dois em dois/três em três, iniciando em diferentes quantidades.

No PMEB o sentido de número enquadra-se no bloco de números e operações em todos os anos do 1.º ciclo do ensino básico. Os autores salientam, no propósito principal de ensino, o desenvolvimento do sentido de número no aluno, sendo um dos objetivos gerais da aprendizagem, que os alunos sejam capazes de compor e decompor números, apreciar ordens de grandeza e compreender os efeitos das operações sobre os números, associando-se ao desenvolvimento do sentido de número. Ainda de acordo com este programa, as primeiras situações de aprendizagem ligadas ao número devem contemplar experiências de contagem que sejam significativas para as crianças, uma vez que a exploração de processos de contagem utilizados pelos alunos, nessas experiências, associados a diferentes possibilidades de estruturar e relacionar os números, contribui para a compreensão das primeiras relações numéricas (Ponte, et al., 2007, p. 14).

Nos 1.º e 2.º anos de escolaridade os alunos devem construir uma noção de número natural, estabelecer relações numéricas e compreender o sistema de numeração decimal, definindo-se, entre outros, os seguintes objetivos específicos: *classificar e ordenar de acordo com um dado critério; realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos; compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano; compor e decompor números; comparar e ordenar números; utilizar a simbologia <, > e =; e identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número* (Ponte, et al., 2007, pp. 16-17). Nos 3.º e 4.º anos do ensino básico, os objetivos especificamente associados ao sentido de número relacionam-se mais diretamente com as relações numéricas e as sequências. Com esse intuito os alunos devem, entre outros: *realizar contagens progressivas e regressivas a partir de números dados; comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; compreender o sistema de numeração decimal; e investigar regularidades numéricas* (Ponte et al., 2007, pp. 18-20).

Todos estes objetivos devem ser perseguidos tendo como corpo envolvente o desenvolvimento das consideradas capacidades transversais – resolução de problemas, comunicação e raciocínio matemático. Para que estes (e todos os demais) objetivos possam ser efetivamente alcançados, permitindo a todos os alunos a sua plena compreensão, é fundamental que se comece, desde cedo, com a sua exploração, mesmo que informal, assumindo aqui a educação pré-escolar, e o conhecimento do professor para delinear e alcançar esses (pré)objetivos, um papel fundamental.

Estes objetivos alinham-se com as referências internacionais, nomeadamente as do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), ao destacar a importância das crianças desde que frequentam a educação pré-escolar, até aos alunos que frequentam o 2.º ano do ensino básico, compreenderem os números, as suas formas de representação, e as relações entre os números e os sistemas numéricos (e.g., NCTM, 2007, p. 90). Assim, para atingir estes objetivos são referidas algumas expectativas a serem alcançadas pelas(os) crianças/alunos: compreender a contagem e reconhecer "quantos existem" em conjuntos de objetos; desenvolver o sentido de número inteiro, representando-o e utilizando-o de várias formas, incluindo a sua comparação, composição e decomposição; relacionar os numerais com as quantidades que representam, através da utilização de uma diversidade de modelos físicos e representações.

Uma sequência de tarefas perseguindo um objetivo matemático

Nesta epígrafe apresentamos um conjunto de tarefas destinado a (serem implementadas a) crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e que têm por base o objetivo matemático de abordar noções matemáticas associadas ao desenvolvimento do sentido de número, através da exploração do número dez em diferentes contextos e representações. Estas tarefas foram elaboradas tendo como suporte os trabalhos de Gonçalves (2009) e Novakowski (2007), mas tendo sempre em mente, de igual forma, qual o conhecimento matemático para ensinar do professor nos primeiros anos (aqui apenas da educação pré-escolar), de modo a efetuar uma sua conceptualização e a equacionar a sua implementação com efetivo significado para as crianças. Apesar de nos centrarmos em tarefas que têm um objetivo matemático como prioritário, estas pretendem permitir às crianças matematizar as diferentes situações, explorando, concomitantemente, outras áreas de conteúdo – muito em particular, nas situações concretas que aqui se apresentam, aspetos do conhecimento do mundo. Neste contexto apenas descrevemos a conceptualização das diferentes tarefas com uma possível forma de implementação em contexto de jardim de infância.[27]

Assumimos explicitamente que, para preparar uma tarefa (sequência de tarefas), é essencial definir, previamente, qual o(s) objetivo(s) (matemático(s) que se pretende(m) atingir, pois apenas dessa forma será possível facultar às crianças atividades significativas que lhes permitam ir mais além do que encarar o jogo pelo jogo. Assim, aquando da concetualização das tarefas, consideramos fundamental a indicação do objetivo matemático, dos recursos a utilizar, da forma como a sala se poderá encontrar organizada, bem como uma descrição de como esperamos que a tarefa seja implementada. A necessidade destas indicações tem por base o facto de que qualquer tarefa, quando é conceptualizada, deve ser associada a um determinado objetivo (conjunto de objetivos) pelo que é preponderante que, quem a venha a aplicar, possa ter uma visão do que seria a sua implementação na perspetiva de quem a conceptualizou.

Tarefa 1: As pintas da joaninha (decomposição do 10 em dois conjuntos)

Objetivos matemáticos específicos: Decompor o número dez de diferentes formas, mas envolvendo apenas dois conjuntos; observar as partes que formam o dez; formar conjuntos "tantos como", "mais do que", "menos do que".

[27] Num outro texto (Pires, Colaço, Horta & Ribeiro, em preparação), discutimos e refletimos sobre a implementação destas tarefas com crianças de 4 e 5 anos, bem como sobre alguns dos imprevistos que ocorreram, as formas como foram ultrapassados e o conhecimento do professor e alunos envolvidos na sua implementação.

Recursos a utilizar: História Uma joaninha diferente (Melo, 2011); representação da joaninha em papel A4, cartolina preta, cola, objetos existentes na sala de atividades (livros, canetas de cor, bolachas, entre outros) (Figura 1).

Figura 1 – Recursos da tarefa as pintas da joaninha (decomposição do 10 em dois conjuntos).

Organização da sala: A tarefa terá início na área da conversa em grande grupo e, de seguida, na área das mesas de trabalho, tendo um carácter individual, o que possibilita às crianças a representação das dez pintas pretas das joaninhas de diferentes modos. A exploração das diferentes formas de representar o 10 será efetuada em grande grupo.

Implementação da tarefa: Para dar início à atividade o professor pode reunir todo o grupo na área da conversa e recorrer à leitura e exploração da história *Uma joaninha diferente* como estratégia de motivação. Tendo como ponto de partida a história, pode começar por dizer às crianças que a joaninha, como quer ter pintas, precisa do auxílio de todo o grupo para as adquirir. Ainda na área da conversa em grande grupo, o professor deve explicar no que consiste a tarefa (distribuir as dez pintas pelas duas asas da joaninha), de modo a que as crianças fiquem orientadas para o momento seguinte nas mesas de trabalho.

Na segunda fase da tarefa, o professor distribuirá a representação de uma joaninha numa folha A4 a todas as crianças, pelo que cada uma deverá distribuir e colar as dez pintas pelas duas asas da joaninha, formando uma combinação numérica possível para representar o número dez. Depois de todas as crianças distribuírem as pintas pelas asas da sua joaninha (pelos dois conjuntos), de seguida, na área de conversa em grande grupo e, aleatoriamente, deve ser feita uma exploração sobre as diferentes formas encontradas pelas crianças para representar o dez, envolvendo apenas dois conjuntos. É importante que o professor tenha em consideração os gostos individuais das crianças, que tenha conhecimento e capacidade para antecipar possíveis comentários e dúvidas das crianças, respondendo-lhes em conformidade. Neste caso, um dos possíveis comentários poderá ser: *mas eu nunca vi joaninhas só com uma pinta numa das asas*. Ao professor cumprirá explicar que, nesta situação, é possível, porque as crianças podem distribuir as dez pintas pelas duas asas de acordo com as suas preferências. Feito este tipo de exploração, as crianças poderão, na fase final da tarefa, formar conjuntos envolvendo noções de: tanto como; mais do que; menos do que – dependendo da quantidade de pintas das joaninhas indicadas pelo professor e recorrendo a materiais existentes na sala de atividades.

Tarefa 2: As pétalas (decomposição do 10)

Objetivos matemáticos específicos: Indicar diferentes representações do número dez; compreender que existem diferentes formas de combinar quantidades de modo a obter a quantidade dez envolvendo vários (10) conjuntos.

Recursos a utilizar: Folhas A4 com a representação de uma flor com dez pétalas; abelhas em papel com uma dimensão que dê para colar dez abelhas numa só pétala – uma das hipóteses de distribuição das dez abelhas pelas pétalas; cola (Figura 2).

Figura 2 – Recursos da tarefa as pétalas (decomposição do 10).

Organização da sala: Cada criança, individualmente nas mesas de trabalho, terá de distribuir as dez abelhas pelas pétalas da flor de modo a formar conjuntos. A fase final da tarefa ocorrerá na área da conversa em grande grupo, de modo a que se utilizem as produções das crianças para a exploração das diferentes formas de agrupar as 10 abelhas.

Implementação da tarefa: Distribuir-se-ão algumas abelhas de papel pelas mesas de trabalho para que, autonomamente, cada criança retire dez, recorrendo à contagem de objetos para reunir o número necessário de abelhas. Posteriormente, o professor deverá solicitar às crianças que, individualmente, colem as abelhas pelas pétalas da flor da forma que entenderem.

Enquanto as crianças criam as suas combinações, é essencial que o professor percorra todas as mesas com o intuito de ouvir os raciocínios apresentados e poder auxiliar as que poderão ter dúvidas. Após todas as crianças terem colado as suas abelhas na flor, em grupo, e tendo em consideração as resoluções apresentadas pelas crianças, o professor pode/deve formular várias questões, tais como, por exemplo: Será que todos colaram as abelhas de forma igual na flor?; Será que já encontraram todas as formas de organizar as abelhas nas pétalas?; Não existirão mais formas diferentes de organizar as abelhas nas pétalas?. Este momento em grupo permite fazer uma exploração dos diferentes conjuntos formados pelas crianças, de modo a que todas percebam o raciocínio umas das outras, verifiquem se existem outras possibilidades para além daquelas que foram apresentadas, conheçam diferentes formas de decompor o número dez e sejam capazes de exporem o seu raciocínio. Além disso, permite ao professor explorar com as crianças a noção (e representação) de zero – e de conjunto vazio.

Esta é uma tarefa, que se espera, venha a permitir às crianças encontrarem diferentes formas de visualizarem as partes que constituem o número dez e de verificarem que existem várias combinações numéricas possíveis para o representar.

Tarefa 3: O jogo das cartas (reconhecimento de padrões)

Objetivos matemáticos específicos: Reconhecer diferentes padrões do número dez; associar os numerais à quantidade expressa na carta.

Recursos a utilizar: Cartas com padrão conhecido e com padrão desconhecido (diferentes dos tradicionalmente apresentados) com diferentes quantidades (de 1 a 10); cartões com algarismos de 1 a 10 (Figura 3); *post-it*.

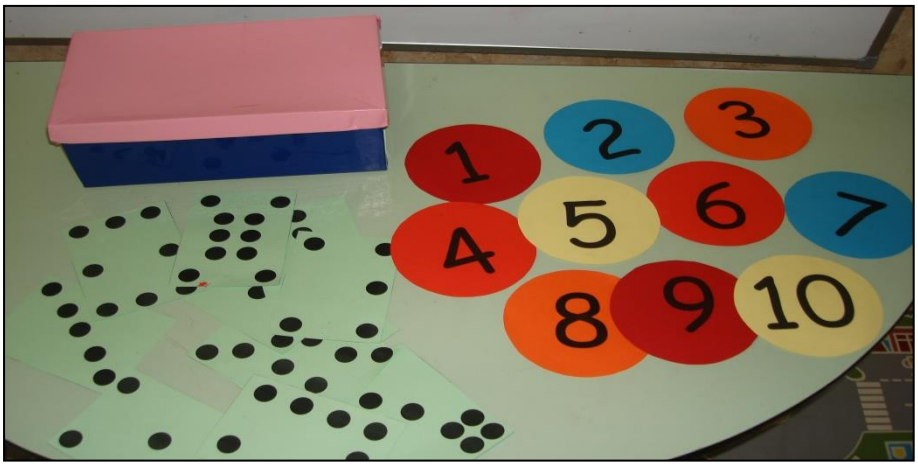


Figura 3 – Recursos da tarefa o jogo das cartas (reconhecimento de padrões).

Organização da sala: A tarefa será realizada na área das mesas de trabalho e estas devem estar organizadas de modo a que as crianças constituam grupos de 4 ou 5 elementos.

Implementação da tarefa: O professor poderá começar por dizer às crianças que as cartas com as dez pintas se encontram perdidas no meio das restantes e que é necessária a sua ajuda para as encontrar, devendo colocá-las junto da quantidade (números) respetiva (número nos cartões previamente colocados num placard numa das paredes da sala). De seguida, começa por distribuir conjuntos de cartas com diferentes padrões e quantidades por cada grupo de crianças. Como forma de serem visualizadas algumas das cartas – e as diferentes disposições visuais dos elementos do conjunto –, poderá começar por indicar oralmente e de forma não sequencial os numerias que não o 10, destapando-os e solicitando às crianças que identifiquem as cartas com a respetiva quantidade. O essencial da tarefa refere-se à exploração do desenvolvimento do sentido de número associado à visualização de diferentes formas de dispor uma mesma quantidade correspondendo-o com a sua representação numeral, daí que se pretenda desvendar os algarismos de forma aleatória e não de acordo com a sequência numérica, pois as crianças terão necessariamente de associar o número escrito à quantidade que representa e à forma como se encontra distribuída nas cartas que possuem. Sempre que o professor desvendar um determinado numeral, cada grupo deverá escolher e indicar de entre as suas cartas aquelas que têm a quantidade correspondente e colocá-las na coluna do respetivo numeral indicado pelo professor e que se encontra no placard. Quando as crianças forem colocar as cartas no placard o professor não deve condicionar as suas escolhas (não deverá, nesta altura pronunciar-se sobre a sua (in)correção) para que, numa fase seguinte, em discussão conjunta, seja possível explorar essas situações incorretas e permitir que as crianças vão construindo a sua noção de número, bem como desenvolvendo a sua capacidade de comunicação e argumentação.

Com todas as cartas coladas no placard o professor deverá fazer um conjunto de questões que permitam explorar as diferentes formas de organização de uma mesma quantidade de pontos (nas cartas), de modo a que as crianças vão desenvolvendo também as suas capacidades de visualização. Exemplos dessas questões são: Qual a diferença em termos de número de pintas das cartas que estão sob o número 8?; O que as torna iguais? O que as torna diferentes?.

Possíveis dificuldades/facilidades das crianças

Tendo em conta as tarefas apresentadas anteriormente, consideramos que algumas das dificuldades das crianças poder-se-ão prender com os seguintes aspetos: compreender, numa fase inicial, que existem diferentes formas de representar o número dez, e que a sua forma de representação não é única – isto quer na tarefa das joaninhas, quer na tarefa das abelhas; concluir na tarefa das joaninhas que uma das combinações possíveis pode ser (1, 9) ou (9, 1), pelo facto de existir uma grande diferença de pintas entre as asas – tanto em termos de quantidade, como de mancha gráfica; compreender que a notação numérica "10" representa o mesmo que as dez abelhas distribuídas pela flor ou as dez pintas pretas das joaninhas; na terceira tarefa, identificar todos os padrões do número dez sem recorrer à contagem, principalmente os menos conhecidos, e ainda, associar alguns numerais à quantidade de pintas expressa nas cartas apenas visualmente.

Relativamente às facilidades entendemos que as crianças compreenderão nas duas primeiras tarefas que os conjuntos não têm de ter necessariamente o mesmo número de elementos; identificarão as diferentes partes que constituem o número dez; reconhecerão que o dez pode ser representado de diferentes formas numa fase final; formarão os conjuntos "tantos como", "mais do que", "menos do que" de uma determinada quantidade. Entendemos que o recurso à manipulação de materiais ajudá-las-á a melhor desenvolver o conceito de dez.

As tarefas e o conhecimento do professor relacionado com as diferentes áreas

Compete ao professor saber que existem outros conteúdos matemáticos que se podem relacionar com o sentido de número e ter por base as tarefas anteriormente mencionadas. Assim, pode vir a desenvolver tarefas relacionadas com padrões, sendo fundamental reconhecer a existência de padrões de repetição e de crescimento e, ainda, que os padrões possam ter por base a cor, a forma, a direção, o tamanho e o número. O professor pode recorrer às pintas das joaninhas para explorar com as crianças os padrões de crescimento e, por sua vez, explorar os padrões de repetição através das representações das joaninhas e das abelhas.

Pode, também, ser explorada a adição, sendo essencial que o professor conheça, e atribua, ele próprio, significado aos seus dois sentidos (juntar e acrescentar), o que o levará a adequar as questões (e o seu tipo) a fazer às crianças perante o sentido da adição que pretende explorar e, além disso, ter presente a adição com parcelas iguais ou diferentes – podendo introduzir, também, informalmente, uma relação com a multiplicação enquanto adição sucessiva de parcelas iguais. Pode ainda propor tarefas nas quais as crianças têm de adicionar a quantidade de abelhas que colaram nos conjuntos que formaram, o que lhes permitirá compreender que, independentemente das formas como se encontram distribuídas (número de elementos de cada um dos conjuntos formados), a quantidade de abelhas é sempre a mesma. Nas duas primeiras tarefas (fundamentalmente, mas não exclusivamente), poderá ser explorada também a subtração, abordando-a nos seus três sentidos (retirar, completar e comparar), propondo ao grupo, por exemplo, que recorra às pintas das joaninhas ou às abelhas para essa exploração. Por exemplo, no caso da primeira tarefa (joaninhas), e supondo que a asa da esquerda tem mais pintas que a da direita, podemos perguntar quantas pintas tem a

mais a asa da esquerda em relação à da direita, mas também quantas pintas tem a menos a asa da direita em relação à da esquerda, ou quantas pintas faltam à asa da direita para ter tantas quantas a da esquerda. Ainda nesta tarefa, poder-se-á efetuar uma relação com a exploração do sinal de igual e as suas significações.

Para poder explorar estas tarefas de forma associada também à multiplicação, ao professor cumprirá saber, também, entre outros, que é importante as crianças compreenderem noções básicas da adição e, só posteriormente é possível explorar situações de multiplicação no modelo aditivo. Imaginemos que no caso da segunda tarefa, as crianças optam por colocar duas abelhas em cada pétala, ou mesmo quatro abelhas em duas pétalas e duas abelhas noutra. Esta situação permitirá explorar a multiplicação de forma similar ao que será efetuado posteriormente noutros contextos mais formais (como adições sucessivas de uma mesma quantidade), mas também promover o desenvolvimento do raciocínio algébrico associando a outra das formas de representar a dezena (2x4+2).

É também possível criar bases ao nível da divisão nos sentidos de partilha e de medida, levando as crianças a compreenderem que podem distribuir as abelhas, por exemplo, de forma equitativa pelas pétalas da flor, o que implicará ter uma flor com 2, 5 ou 10 pétalas, ou não equitativa, o que requer ter uma flor com 1, 3, 4, 6, 7, 8 ou 9 pétalas, não esquecendo uma possível exploração da divisão exata ou com resto e uma atenção e adequação das questões a efetuar associadas ao sentido que pretende explorar.

O professor deve propor, também, tarefas que envolvam relações numéricas, levando as crianças a passarem das representações icónicas (pintas e abelhas) para os numerais, de modo a reconhecerem o 10 como sendo, por exemplo, igual a 5+5, 6+4 ou 8+2 (mas também 4+6 e 2+8). Dessa forma estaremos a possibilitar o desenvolvimento de uma compreensão do sentido de número e do sistema de numeração que permite, posteriormente – assim se espera – que as crianças utilizem os numerais com a devida compreensão.

Com este conjunto de tarefas (ou outras similarmente concetualizadas), é tida também em consideração a necessidade de explorar, de forma integrada e integradora, outras áreas e domínios – tanto de forma explícita, como implícita. Assim, por exemplo, no que diz respeito à área de formação pessoal e social, é expectável a exploração de aspetos associados ao respeito pelo outro nos momentos de discussão dos resultados obtidos, de maneira a que todos expressem a sua opinião nos diferentes momentos; a capacidade de resolução de possíveis conflitos entre pares que exijam das crianças a tomada de decisões mediante as diferentes situações; a aceitação da diferença, presente na mensagem da história *Uma joaninha diferente*; o apelo ao auxílio das crianças por parte da joaninha e da abelha de modo a que todos consigam responder aos problemas apresentados. Quanto à área de conhecimento do mundo, destacamos o conhecimento do meio natural, possivelmente através da história explorada e da caracterização das personagens da joaninha e da abelha. Por fim, no que se refere à área de expressão e comunicação, também os momentos de discussão em grande grupo serão propícios ao desenvolvimento da linguagem oral e, com a exploração da história, contactarem com as novas tecnologias através da sua projeção e familiarizarem-se com o código escrito, sem esquecer a aquisição de novo vocabulário.

Algumas considerações e reflexões finais

Antes de mais, queremos ressaltar que estas considerações finais se enquadram, por um lado, na perspetiva de futuros professores e, por outro, abrangem alguns aspetos mais gerais relativamente à prática, à formação e ao conhecimento do professor dos primeiros anos. Estas considerações e reflexões são efetuadas de forma imbrincada, facto associado também à complexidade do processo de ensino/aprendizagem e à multiplicidade de fatores que influem o nosso conhecimento enquanto professores (atuais ou futuros).

A realização de um trabalho desta natureza permitiu-nos uma consciencialização da importância do sentido de número como tema matemático, reforçando a ideia de que este é um conhecimento/competência que não se desenvolve de uma só vez. Queremos com isto dizer que o desenvolvimento do sentido de número é progressivo e decorre ao longo de todo o percurso escolar das crianças, devendo iniciar-se logo desde a educação pré-escolar. Um outro aspeto que consideramos relevante ressaltar, prende-se com a nossa própria aprendizagem relativamente à necessidade do professor propor um conjunto de atividades que permitam às crianças conhecer os números em diferentes contextos, explorando as suas possíveis e diferentes representações, adquirindo também competências ligadas à manipulação de imagens mentais relacionadas com os números, como forma de criar a génese que permita desenvolver uma completa compreensão do sistema de numeração e, consequentemente, ainda que de forma indireta, do sentido das operações. Assim, implementar atividades associadas ao desenvolvimento do sentido de número no pré-escolar deve envolver mais do que o reconhecimento dos numerais (leitura e escrita dos algarismos), envolvendo, também, entre outros, a contagem de objetos ou o reconhecimento de quantidades num determinado conjunto. As reflexões sobre esta temática permitiram-nos também tomar consciência de que a manipulação de objetos é um recurso determinante no desenvolvimento do sentido de número, assim como a concretização de um conjunto de tarefas que têm por base o mesmo objetivo matemático como aquelas que apresentámos, pois as crianças desenvolverão competências que lhes permitirão conhecer os restantes números e estabelecer relações numéricas.

Uma das maiores dificuldades[28] relacionou-se com o facto de termos de nos colocar no papel do professor, pois esta correspondeu a uma primeira reflexão sobre os conhecimentos que nos cumprem, enquanto professores, e a sua importância. Esta discussão nesta etapa da formação, enquanto futuros professores, permite-nos também equacionar (e operacionalizar) formas de abordar as diferentes áreas de modo significativo, permitindo que as crianças aprendam (matemática) com significado logo a partir da educação pré-escolar, de modo a que faça sentido também nas etapas educativas seguintes. Refletir sobre os possíveis raciocínios, formas de os representar/(argumentos utilizados) e as eventuais facilidades e dificuldades das crianças no conjunto de tarefas por nós apresentado acabou por ser também uma das nossas dificuldades, mas, em contrapartida, uma experiência muito enriquecedora, que nos despertou alguma curiosidade sobre o facto de no futuro virmos a desenvolvê-lo e a confrontar os resultados obtidos com as ideias por nós explicitadas. A concretização deste tipo de abordagem considerando, de forma explícita, os objetivos e o conhecimento do professor de modo associado à e para a preparação e implementação de tarefas, e a reflexão associada, reveste-se, consideramos, de diversos aspetos enriquecedores para a nossa prática profissional (futura), pois permitiu-nos alargar o leque de conhecimentos sobre a importância

[28] Numa fase inicial, a forma como deveríamos estruturar o nosso trabalho e algumas dúvidas que foram surgindo ao longo da sua realização, foram dificuldades com que nos deparámos, muitas delas associadas, por um lado, ao facto de este corresponder a uma forma algo diferente de encarar o conhecimento do educador – considerando-o também, de forma explícita, um professor de matemática – e, por outro lado, o facto de nós próprias inicialmente também não termos muito claro o que se entendia por *desenvolvimento do sentido de número*.

do desenvolvimento do sentido de número, logo nos primeiros anos, possibilitou-nos uma consciencialização da relevância de uma seleção/preparação rigorosa e cuidada de tarefas/jogos a propor e a desenvolver com as crianças, bem como nos alertou para a importância do conhecimento do professor nessa (e para essa) preparação e abordagem aos diversos conteúdos matemáticos. Uma discussão e reflexão deste tipo, em que se pensam tarefas matemáticas tendo como ponto de partida a enunciação e discussão dos objetivos matemáticos a alcançar e o conhecimento do professor relacionado com o tema que se pretende abordar, permite também alcançar uma atitude mais crítica, relativamente ao tipo de conhecimentos que nos cumpre para abordar cada um dos temas matemáticos, pois não devemos ficar apenas por aquilo que nos foi transmitido ao longo da nossa formação nessas etapas educativas (não devemos, portanto, pretender ensinar de modo similar ao que fomos ensinados – ou consideramos que fomos – e.g., Cooney, 1994; Mellado, Ruiz e Blanco, 1997). Deveremos começar a colocarmo-nos no papel do professor, refletindo previamente antes de explorar um determinado conteúdo sobre o que efetivamente teremos de saber para podermos vir a relacioná-lo de forma explícita nas tarefas propostas com outros conteúdos, tendo desde logo presente o tipo de dificuldades, facilidades e raciocínios das crianças.

Referências

Baroody, A. J. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In Spodek, B. (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados, Textos de Apoio para Educadores de Infância.* Lisboa: ME-DGIDC.

Charalambous, C. Y. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the unfolding of tasks in mathematics lessons: Integrating two lines of research. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepulveda (Eds.), *Proceedings of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 281-288). Morelia, Mexico: PME.

Cooney, T. J. (1994). Research on teacher education: In search of common ground. *Journal for Research in Mathematics Education, 25*, 608-636.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Young Mathematicians at work: Constructing multiplication and division*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gonçalves, H. (2009). *Sentido de número e visualização no pré-escolar e primeiros anos.* Acedido a 19 de dezembro de 2012 em: http://setepinceladas.files.wordpress.com/2010/11/jogos-matematica-1c2baano.pdf

Jakobsen, A., Thames, M. H., Ribeiro, C. M., & Delaney, S. (2012). Using Practice to Define and Distinguish Horizon Content Knowledge. In ICME (Ed.), *12th International Congress in Mathematics Education (12th ICME)* (pp. 4635-4644). Seoul (Coreia): ICME.

Martins, F., & Ribeiro, C. M. (2013). Atribuir sentido aos raciocínios associados às resoluções de alunos no caso da subtração: discutindo o conhecimento de futuros professores. In R. Cadima, H. Pinto, H. Menino & I. S. Simões (Eds.), *Atas da Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 192-200). Leiria: ESECS.

Mellado, V. J., Ruiz, C. M., & Blanco, J. L. (1997). Aprender a enseñar Ciencias Experimentales en la formación inicial de maestros. *Bórdon, 49*(3), 275-288.

Melo, R. C. (2011). *Uma joaninha diferente* (16.ª ed.). São Paulo: Paulinas.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1998). *Normas para o Currículo e a Avaliação em Matemática Escolar.* Tradução portuguesa do "Currículum and Evaluation Standards for School Mathematics" (3.ª Ed.). Lisboa: APM.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Tradução portuguesa dos "Principles and Standards for School Mathematics". Lisboa: APM.

Novakowski, J. (2007, November). Developing “Five-ness” in Kindergarten. *Teaching Children Mathematics*, 14 (4), 226-231.

Pires, A., Colaço, H., Horta, M. H. & Ribeiro, C. M. (em preparação). De braço dado com a dezena no jardim de infância – desenvolver o sentido de número.

Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2004). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo.* Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M, E. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação-DGIDC.

Ribeiro, C. M., & Carrillo, J. (2011). Discussing a teacher MKT and its role on teacher practice when exploring data analysis. In B. Ubuz (Ed.), *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 41-48). Ankara, Turkey: PME.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: a Casebook for Professional Development*. New York: Teachers College Press.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Developing Multilingual Competence in Academia: Teaching German as L3 to Polish Students of English Department

Dorota Szczęśniak

Pedagogical University of Cracow, Poland

Abstract

The paper addresses the issue of developing multilingual competence in academia on the example of teaching German as L3 to students of English Philology in Poland. A thesis is put forward that despite a serious risk of negative transfer from L2 (English), instructors of German as a Foreign Language (GFL) in tertiary educational settings can largely benefit from resorting to students' linguistic competence and learning strategies developed during L2 instruction. Pedagogical implications and teaching suggestions presented in the paper result from the author's experience of teaching GFL to undergraduate students of English Department at one of the Polish universities.

1. Introduction

The nature of English as a contemporary 'lingua franca' and the most frequently taught Second Language (L2) worldwide (cf. inter alia: Beneke 1991; Crystal 1997; Gnutzmann 2000;; Jenkins 2002; Seidlhofer 2004; Grucza & Wiśniewski 2005; Benesch 2008) may provide some interesting insights into the methodology of teaching other foreign languages (L3s). Growing importance of English also in the tertiary educational settings in the countries classified by Kachru (1992) as the members of the 'expanding circle', whose educational systems have traditionally been based on their mother tongue (cf. Swales 2004; Graddol 2006; Hyland 2006), causes that English is mostly taught as L2, whereas other internationally recognized foreign languages, like Spanish, French or German, are only taught as L3. As a consequence, L3 learning usually begins later and is seemingly bound to be less intensive and often fails to produce as advanced command of L3 as in the case of L2. For instance, in Poland obligatory English as L2 teaching commences already in the first year of primary schooling, whereas L3 teaching is introduced in junior high school, i.e. only in the seventh year of compulsory education. Also at the tertiary level of education Polish students usually choose to study other foreign languages after achieving a minimum level of B-2 or C-1[29]in English. Nevertheless, the domination of ESL teaching should be treated as a challenge rather than a threat to L3 teaching.

The paper is an attempt at providing some evidence for the assumption that simultaneous teaching of several foreign languages is a desirable phenomenon and thus L3 teaching should refer to earlier-utilized linguistic competence of L2, as well as to learning strategies developed during L2 instruction. Pedagogical implications and teaching suggestions presented in this paper result from my observations made in the group of 15 Polish second-year students of English Philology undergraduate studies at the Pedagogical University of Cracow, who were learning German as their L3. On commencing the German course, the students had already reached the level between Advanced and Proficiency in English as a Second Language (i.e. minimum C-1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), whereas they represented approximately the Intermediate level (i.e. B-1 in CEFR) in German language. The 30-hour German course, which I conducted, embraced not only language development but also selected elements of German history and culture. The course lasted one semester and the 90-minute classes took place once a week. The students were young adults (approx. 20 years of age) and they were experienced language learners with well-developed learning strategies, competent both in L1 (Polish) and L2 (English), and open to cultures of other nations.

The discussed group seemed to generate optimal conditions for teaching and learning L3. However, the fact that students committed numerous errors in L3 and outwardly pointed out to some

[29] According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - cf. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press

difficulties in L3 learning called for further investigation of whether L3 teaching should possibly require a completely different, or at least an alternative approach to that of a second language teaching.

2. Research on multilingualism

Multulingualism, broadly understood as the ability to communicate in several languages effectively, possesses its irrefutable advantages. Paradowski (2010) argues that polyglots, as opposed to monolinguals, generally have been demonstrated to:

- have a keener awareness and sharper perception of language (…);
- be more capable of separating meaning from form;
- learn more rapidly in their native language (L1), e.g. to read, as well as display improved performance in other basic L1 skills, regardless of race, gender, or academic level;
- be more efficient communicators in L1;
- be consistently better able to deal with distractions, which may help offset age-related declines in mental dexterity;
- develop a markedly better language proficiency in, sensitivity to, and understanding of their mother tongue;
- develop a greater vocabulary size over age, including that in their L1;
- have a better ear for listening and sharper memories;
- be better language learners in institutionalized learning contexts because of more developed language-learning capacities owing to the more complex linguistic knowledge and higher language awareness;
- have increased ability to apply more reading strategies effectively due to their greater experience in language learning and reading in two – or more – different languages;
- develop not only better verbal, but also spatial abilities;
- parcel up and categorize meanings in different ways;
- display generally greater cognitive flexibility, better problem solving and higher-order thinking skills;
- have a stereoscopic vision of the world from two or more perspectives, enabling them to be more flexible in their thinking (…);
- be able to expand their personal horizons and – being simultaneously insiders and outsiders – to see their own culture from a new perspective not available to monoglots, enabling the comparison, contrast, and understanding of cultural concepts;
- be better problem-solvers gaining multiple perspectives on issues at hand;
- have improved critical thinking abilities;
- understand and appreciate people of other countries better, thereby lessening racism, xenophobia, and intolerance, as the learning of a new language usually brings with it a revelation of a new culture;

- learn further languages more quickly and efficiently than their hitherto monolingual peers;
- possess more social and employment advantages (…) offering the student the ability to communicate with people that they would otherwise not have the chance to interact with, and increasing job opportunities in many careers (Paradowski 2010).

Learning and use of several foreign languages differs from bilingualism (cf. Cenoz & Genesee 1998). As Lado points out, in the case of the latter, similarities and differences between mother tongue and second / foreign language are of crucial importance:

> *"The most important factor determining ease and difficulty learning the patterns of foreign language is their similarity to or difference from the patterns of native language." (Lado 1964:91)*

In the analysis of multilingualism, another stance should be adopted as it has been proven by numerous studies in psycholinguistics (e.g Swain 1996; Cenoz & Genesee 1998; Cenoz et al. 2001; Cenoz & Jessner 2000). The specificity of multilingual teaching, so significantly different from the processes characteristic for bilingualism, calls for the application of the so-called Interlanguage Hypothesis which relates to psycholinguistic processes and assumes not only the importance of the mother tongue but also the role of other languages (cf. Kasper 1995; Vogel 1990).

Learning foreign languages requires some effort in developing and sustaining multilingual competence (Herdina & Jessner 2000), and also in controlling the use of those languages, i.e. the selection of a proper system depending on the communicative situation that language user finds himself/herself in (Kujałowicz 2005:94). In the case of the analyzed group, for instance, speaking German after several hours of exposure and intensive use of English in preceding lectures and classes caused serious problems with 'switching languages', especially at the initial stages of each German class. Despite the fact that the analyzed group consisted of highly motivated students with excellent language aptitude, the participants of the experiment frequently signaled that learning two foreign languages simultaneously seemed to be an arduous task and the character of their studies (i.e. a major in English philology and a minor in Germanic philology) demanded a considerable effort.

Multilingual learners are often affected by cross-linguistic interactions. The phenomenon of language transfer can be particularly observable among learners with advanced or proficient command of L2 (cf. Ringbom 2001) and it manifests itself essentially in the case of languages belonging to the same language group, like, for instance, English and German. In the case of the observed group, a positive or negative transfer (interference) from English to German occurred more frequently than a positive transfer or interference from students' native language (Polish), which seems to prove the postulate of Hammarberg (2001) that a transfer usually occurs between foreign language systems.

3. Pedagogical implications of multilingualism

Some pedagogical implications stem from the phenomenon of multilingualism as it may be assumed that L2 seriously affects the acquisition and L3 learning. Therefore, L3 instructors should take advantage of the fact that their students are multilingual, since such learners apparently possess higher language awareness. Therefore, referring to their mother tongue as well as to L2 is a purely natural process for them. Furthermore, multilingual learners are more interested in comparing different languages. Hence, the L3 teacher may additionally resort to a contrastive analysis in the teaching / learning process.

As early as during even the first meeting of L3 course, the instructor can use the so-called 'hidden resources' and take advantage of what the learners already know. In the domain of lexis, the teacher may try to elicit the meaning of such lexical items as internationalisms, loan words and 'true friends' (cognates), i.e. lexical items which have a similar meaning, spelling and pronunciation in two language systems. Already in this stage it may be assumed that the students' knowledge, especially in the case of students learning languages from similar language groups, may occur to be substantial.

The following lexical examples illustrate (and seem to prove) the above assumption:

- Internationalisms: e.g. radio, information, internet, philosophy, objective etc.
- Loan words, for instance:

German loan words in English, e.g. kindergarten, kitschy, leitmotiv, poltergeist, rucksack, sauerkraut, waltz, wunderkind

English words in German, e.g.: das Baby, das Business, der Drink, der Job, die Lobby, das Meeting, das Hobby, die Jeans, der Workshop

- Cognates, e.g. eng. active/ ger. aktiv, eng. arm/ ger. der Arm, eng. bitter/ ger. bitter, eng. blind/ ger. blind, eng. finger/ ger. der Finger, eng. frost/ ger. der Frost, eng. gold/ ger. das Gold, eng. hammer/ ger. der Hammer

Not only vocabulary but also a priori knowledge of grammatical system of second language / other foreign languages can be beneficial for learning L3. The students eagerly compare and contrast various grammatical phenomena occurring in two foreign languages, thus trying to find parallels between both systems. The following examples illustrate selected parallels between English and German grammar:

- Basic verb forms / irregular verbs, e.g.:

  begin – began – begun / beginnen – begann – begonnen

  fall – fell - fallen / fallen – fiel – gefallen

- The structure of Present Perfect Tense and German Perfekt (auxiliary verb + Past Participle), e.g.:

  She has bought a computer. – Sie hat einen Computer gekauft.

- The structure of Future and Future Perfect tenses, e.g.:

  I will go. – Ich werde gehen.

  I will have gone. - Ich werde gegangen sein.

- Infinitive with "to", e.g.:

  I am able to answer. – Ich bin im Stande zu antworten.

- Modal verbs, e.g.:

  I can – Ich kann; I should – Ich soll; I must – Ich muss

- Present Participle – Das Partizip Präsens, e.g.:

  sleeping – schlafend; working – arbeitend

- Pronoun "it" – "es", e.g.:

It is warm. – Es ist warm.

- Gradation of adjectives, e.g.:

  old – older – (the) oldest; alt – alter – der/die/das älteste

  good – better - (the) best; gut – besser – der/die/das beste

The bonds between L2 and L3, often nonexistent between L1 and L3, may considerably strengthen students' language awareness. Not only parallels, but also contrasts between L2 and L3 may help to develop the command of L3. What seems to be a frequent and undesired phenomenon during L3 instruction is the occurrence of the so-called 'false friends' in the learners' utterances as a result of negative transfer between the languages. In order to avoid such errors in students' L3 repertoire, it is worthwhile to draw their attention to the most common 'false friends', like the following examples related to English and German:

- gift – das Gift (poison)
- actual - aktuell (current)
- also - also (so, thus, therefore)
- to blame - sich blamieren (to embarass)
- brief - der Brief (letter)
- fast - fast (almost)
- handy – das Handy (cell phone)
- bald – bald (soon)
- brave – brav (well-behaved)
- eagle – der Igel (hedgehog)
- high-school – die Hochschule (college, university)
- oridinary – ordinär (vulgar)

The possibility to compare and contrast foreign languages in various perspectives of their linguistic systems may considerably increase the effectiveness of teaching / learning those languages. In the case of L3 instruction, not only the lexical and grammatical competence of L2, but also well-developed learning strategies and the ability to cope with foreign language contexts may be beneficial. The opportunity to use analogies between languages allows L3 students to develop reading comprehension skills better. Multilingual students also find it easier to develop listening comprehension skills as they possess well-trained strategies of focusing on key information, which they must have acquired well in the process of L2 learning. What is more, students of L3 are more skillful in resorting to their language resources (e.g. description or synonyms) and thus they can handle verbal communication related to various subjects, not only everyday situation contexts. For instance, in the case of the analyzed group, the students were able to express their thoughts and opinions on the subjects like the life in medieval times, Reformation in Germany, absolutism in Europe, multicultural aspects etc. Participation in such discussions requires not only the specialist knowledge on the subject matter but also advanced linguistic competence.

Another serious problem, which seems to be very difficult to solve, is a strong impact (interference) of L2 on the pronunciation, rhythm and intonation in L3. In order to avoid the appearance of fossilized

errors in pronunciation, a particular attention must be paid to negative transfer from L2 to L3 already from the first lessons. What is more, intensifying phonetic practice seems to be absolutely necessary, for instance, by means of introducing contrastive analysis exercises illustrating the differences between L2 and L3. It is important to point out here again that it is not the students' mother tongue but rather L2 that constitutes the main source of errors induced by negative transfer, especially if L2 and L3 belong to the same language group. Typical pronunciation errors in German as L3 caused by the negative transfer from English as L2 include the following typical (and frequently occurring) examples:

1. Intonation

- rising instead of falling intonation in German affirmative sentences, e.g. Global rise (*Das weiss ich nicht. ↗) instead of global fall. (Das weiss ich nicht. ↘)

2. Pronunciation

Vowels:

- A: an open /*a*/, a German short /*a*/, e.g. 'der Kamm' instead of [kʰam] realized as: */æ/*, an open, slightly 'dark' /*a*/ between a and ä /ɛ/ *[kʰæm] or a 'dark' /*a*/, e.g. *[kʰɑːm]
- E: a German closed /*e*/, e.g. 'das Beet' instead of [beːt] realized as a (closed) */i/* *[biːt]
- I: a (closed) */i/* (e.g. 'die Miete' [ˈmiːtə]) realized as an open */i/* * [ˈmɪtə])
- O: a German /*o*/ (a „closed" */o/*), e.g. 'das Boot' [boːt] realized as an open /*u*/ *[bʊt]
- U: an open /*u*/, e.g. *und* [ʔʊnt] realized as *[ænt]) and a German long */u/,* e.g. 'das Buch' [buːx] realized as a German short /u/ *[bʊx]

Consonants:

- B: when a German consonant /*b*/ appears at the end of a word it is pronounced as a voiced /*b*/ instead of a voiceless */p/* (e.g. 'das Lob' [loːp] realized as *[loːb])
- D: when a German consonant /*d*/ appears at the end of a word it is pronounced instead of a voiceless */t/* as a voiced */d/* (e.g. 'das Lied' instead of [ˈliːt] realized as *[ˈliːd])
- L: using 'dark' /*l*/ instead of regular /*l*/, e.g. German /*l*/ in a word 'die Latte' [ˈlatə] realized as an English 'dark' /*l*/ in *[ˈɫatə]
- R: a German /*r*/ (e.g. 'die Ratte' [ˈʁatə] realized as a 'dark' /*r*/ in English *[ˈɹatə]
- W: a German /*w*/ (e.g. 'der Wind' [vɪnt]) realized as an English /*w*/; *[wɪnd])
- CH: not pronouncing a soft /*ch*/, i.e. substituting the realization of [ç] with [x] or [*k*] (e.g. instead of 'ich' [ɪç] realized as *[ɪx] or *[ɪk] or suffix –ig [richtig]). A German /*ch*/ is pronounced in the back of a throat (e.g. 'der Bach' [ba**χ**] realized as *[bak]). Many speakers of English mistakenly articulate the sound as a */k/* phoneme, and thus mispronounce the German word 'doch' as if it were *'dock', and 'ich' as if it were *'ick'.

What seems to be equally problematic, also at the Intermediate and Upper-Intermediate level of teaching L3, is the spelling. Despite the fact that the reform of German orthography in 1998 slightly simplified some rules, the learners of German as L3 find it difficult to fully adjust to a proper spelling in this language. For instance, such students tend to omit or substitute the mute 'h' (the so-called 'Dehnungs h', which prolongs the subsequent vowel), e.g. 'die Wahl' frequently spelt as *'Wachl'.

The sources of such errors are twofold: firstly, lower exposure to the written word in L3 and, secondly, ignoring relationships between spelling and pronunciation in German (as it was mentioned earlier in this paper). German pronunciation is probably the biggest weakness of (not only Polish) learners who already know English as L2.

4. Conclusions

The fact that multilingualism has recently become a popular phenomenon worldwide should be definitely reflected both in pedagogical models, methods and materials related to foreign language teaching. It would certainly be beneficial for L3 learners to be instructed also in relation to their knowledge of L2, usually English in the era referred to by Phillipson (1992) as a 'linguistic imperialism' of the English language.

Lamentably, the authors of foreign language teaching course-books who seem to notice the opportunities resulting from taking advantage of parallels between L2 and L3 are still in minority (cf. Wille & Wawrzyniak 2001). Although foreign language teaching materials (for instance, related to teaching German as a Foreign Language) published recently try to use internationalisms in the initial stages of vocabulary instruction, they still fail to resort to other ways of exploiting similarities and differences between English (or any other L2, not to mention L1) and languages usually taught as L3.

Multilingualism is also a difficult challenge for L3 teachers. It might be beneficial for L3 learners if their teachers possessed suitable linguistic competences allowing them to take advantage of comparing and contrasting L2 and L3, and thus also pointing out to the pitfalls of negative transfer (language interference) (cf. also: Kleparski & Pietrzykowska 2001).

Multilingualism of learners, which seems to be an absolutely desirable phenomenon in the light of dynamic globalization processes, also calls for the reformulation of principles of foreign language teacher training (cf. also: Wilczyńska & Michońska-Stadnik 2010:20ff). Promoting multilingualism among students of philology will definitely help in broadening their linguistic sensitivity and cross-cultural awareness.

Bibliography

Beneke, Jürgen (1991) Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In: Grebing, Renate (ed.). *Grenzloses Sprachlernen.* Berlin: Cornelius, 54-66.

Benesch, Sarah (2008) *Critical English for Academic Purposes. Theory, Politics and Practice.* Mahwah, NJ., London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (eds) (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education.* Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.) (2000) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.) (2001) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters.

Crystal, David (1997) *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gnutzmann, Claus (2000) Lingua franca. In: Byram, Michael (ed.) *The Routlege Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* London: Routlege, 356-359.

Graddol, David (2006) *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.

Grucza, Franciszek; Wiśniewski, Wojciech (eds.) (2005) *Teoria i praktyka upowszechniania nauki dziś i jutro.* Warszawa: Polska Akademia Nauk – Rada Upowszechniania Nauki przy Prezydium PAN.

Hammarberg, Björn (2001) Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters 21-41.

Herdina, Phillip; Jessner, Ulrike (2000) The dynamics of third language acquisition". In: Cenoz, Jasone; Jessner, Ulrike (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language.* Clevedon: Multilingual Matters 84-98.

Hyland, Ken (2006) *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Jenkins, Jennifer (2002) A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus or English as an international language. *Applied Linguistics* 23; 83-103.

Kachru, Braj (ed.) (1992) *The Other Tongue: English Across Cultures.* Urbana: University of Illinois Press.

Kasper, Gabriele (1995) Funktionen und Formen der Lernersprachenanalyse. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen/Basel: UTB, Francke Verlag 263-267.

Kleparski, Grzegorz A.; Pietrzykowska, Anna M. (eds.) 2001. *The Pitfalls of Teaching Grammar, Lexis and Anglo-Saxon Culture at a College Level.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Kujałowicz, Agnieszka (2006) Trójjęzyczność – szansa czy zagrożenie? In: Krieger-Knieja, Jolanta; Paprocka-Piotrowska, Urszula (eds.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL 93-101.

Lado, Robert (1964) *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.

Paradowski, Michał B. (2010) The Benefits of Multilingualism. *Multilingual Living*. Retrieved from: http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism/ (last access: 2012-05-15).

Ringbom, Håkan (2001) Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, Jason; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psychological Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters; 59-68.

Seidlhofer, Barbara (2004) Research perspectives of teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24; 209-239.

Swain, Merrill (1996) Discovering successful Second Language teaching strategies and practices: From program evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17; 89-104.

Swales, John (2004) *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vogel, Klaus (1990) *Lernersprache – Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: G. Narr Verlag.

Wilczyńska, Weronika; Michońska–Stadnik, Anna (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie.* Kraków: Avalon.

Wille, Lucyna; Wawrzyniak, Zdzisław (2001) *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis

Lola Geraldes Xavier

Escola Superior de Educação de Coimbra

lola@esec.pt

Resumo

Normalmente, para o aluno, a gramática é uma das matérias menos atrativas do currículo. Cabe ao professor desconstruir esta ideia e demonstrar a utilidade da gramática. Para isso, é fundamental adequar as estratégias de ensino da gramática aos objetivos e conteúdos a tratar em sala de aula. Nesse sentido, visa-se propor, neste artigo, algumas formas de ensinar gramática, combinando abordagens e colocando a ênfase no aluno enquanto agente na construção da explicitação do seu conhecimento linguístico.

Palavra-chave: Ensino da gramática, contextualização, discurso, abordagem pela descoberta.

Abstract

Usually, for the student, grammar is one of the least attractive subjects of the curriculum. Teacher should deconstruct this idea and demonstrate the usefulness of grammar. For this, it is essential to adapt teaching strategies to grammar objectives and contents in the classroom. Therefore, this article aims to propose some ways of teaching grammar, combining approaches and putting the emphasis on the student as an agent in the construction of his explicit knowledge of language.

Keywords: Teaching Grammar, context, discourse, discovery approach to grammar.

> *A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente toma-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (Vygotsky, 1989)*

A abordagem da gramática, aqui entendida como construções teóricas apresentadas pelos estudos científicos que têm como objetivo propor descrições e o princípio de funcionamento da linguagem e das línguas, continua a causar entraves para os professores de português[30] e seus

30 Num inquérito levado a cabo a docentes do 1º ciclo do ensino básico, numa amostra de 70 respostas, constatamos que os docentes têm ainda algumas hesitações no que diz respeito à gramática. Assim, à questão «Que conteúdos de Português gosta mais de ensinar?», 45,7% refere a gramática, atrás da Escrita (62,9%) e da Leitura (75,7%). No entanto, à questão «Que importância atribui ao ensino e aprendizagem da gramática?», as respostas repartem-se por "muito importante" (75,7%) e "importante" (24,3%). Perguntou-se também se os inquiridos sentem «dificuldades no ensino da gramática?». 47,1% refere que «sim», 40% refere que «não», 10% não responde e 2,9 admite sentir «algumas» dificuldades.

Quisemos saber quais as estratégias usadas para o ensino da gramática. Obtivemos várias respostas: em primeiro lugar aparece a referência ao uso de fichas e de exercícios (48,7%); em segundo lugar o relevo dado ao ludismo e aos jogos (37,1%). Há ainda alguns docentes que admitem recorrer às TIC (11,4%). Apesar de se deduzir pelas atividades elencadas

alunos, um pouco como se se tratasse da matemática da língua. A gramática parece não entusiasmar os alunos, a não ser aqueles que entram no seu jogo intelectual, a que muitas vezes, lamentavelmente, tem tendência a se reduzir. Quantos alunos encontramos que dizem gostar de gramática? Geralmente os alunos consideram-na entediante e inútil, para isso contribuem "objectifs flous, programmation répétitive, démarche pseudo-scientifique dont les élèves ne sont pas dupes, activités morcelées et décrochées..." (Léon, 2008, p. 13).

O ensino da gramática costuma tratar apenas uma ínfima parte da língua, "la grammaire scolaire est d'abord morphologique et sémantique, son intérêt pour la syntaxe de la phase étant très limité" (Chartrand, 1996, p. 44). Assim, trabalhar a aprendizagem do tipo de frases, por exemplo, "deviendrait pertinente si on décrivait les différentes constructions possibles pour en apprécier l'effet discursif, donc si on les étudiait comme une ressource stylistique, au service de la continuité thématique par exemple" (Chartrand, 1996, pp. 44-45).

Os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (e Secundário) adoptaram desde 1992 a terminologia de "Funcionamento da Língua". No atual Programa de Português do Ensino Básico (2009) optou-se pela terminologia de "conhecimento explícito da língua", que vem mais ao encontro das teorias linguísticas atuais, que se iniciaram ainda em meados do século XX, com Chomsky, sobre o modo como a língua funciona e sobre os vários patamares que constituem o processo de consciencialização de uma língua. Podemos considerar quatro estádios de consciencialização linguística (Beacco, 2010, p. 73). No primeiro estádio a consciencialização é implícita, o falante de uma língua X utiliza uma regra, mas não reflete sobre essa regra. No estádio dois, a consciência é implícita reflexiva, ou seja, o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra. Na consciência de nível três, explícita, o falante de uma língua consegue descrever a regra por palavras suas. Finalmente, há a considerar o estádio de proficiência máxima, o nível quatro de consciencialização da língua, explícita reflexiva, em que o falante consegue descrever as regras em termos metalinguísticos. Quando o falante entra na escola estará, preferencialmente, apto a refletir sobre a língua e a entrar no estádio da explicitação linguística que a escola proporciona.

Qualquer falante de uma língua passará, desde que escolarizado, por estes vários graus, podendo eles coexistir para diferentes fenómenos, ou seja, dando um exemplo, um falante: (1) pode usar adequadamente a mesóclise em "dar-te-ia o livro, se tivesse dois exemplares" (grau implícito); (2) pode, através da intuição linguística, perceber que esse discurso está de acordo com a regra (grau implícito reflexivo); (3) pode considerar o enunciado correto, identificando a partícula "te" no meio de uma forma verbal (grau explícito); (4) finalmente, pode descrever a regra, utilizando termos metalinguísticos, referindo que em português, quando se pronominaliza uma forma do condicional dá-se a mesóclise (grau explícito reflexivo).

No entanto, o falante que é capaz de estar situado no grau 4 sobre a pronominalização em Português, poderá atualizar a forma "Tenho aceitado o teu convite, porque gosto de confraternizar", sem refletir (o que acontece na generalidade das situações nos falantes de língua materna) que se trata do verbo "aceitar", um verbo abundante e que em situações em que é utilizado com o auxiliar "ter", deverá vir na forma de particípio passado regular (e não irregular). Nenhum falante de língua materna está a pensar nas regras no momento em que compõe o seu discurso (sobretudo oral), assim como geralmente nenhum condutor pensa, num momento de reduzir a mudança, que tem

pela generalidade dos docentes, só alguns referem o uso do método expositivo (22,9%). A surpresa agradável é que há docentes que também de forma explícita referem usar atividades de descoberta (15,7%) e outros que remetem para a importância do estudo dos conteúdos gramaticais em contexto e/ou a partir de textos (32,9%) e das vivências das crianças (15,7%).

primeiro de meter o pé na embraiagem. Mas assim como o condutor sabe o nome técnico dos pedais e da caixa de velocidades, ainda que isso não seja determinante para conseguir conduzir, também o aluno deverá saber o nome dos fenómenos gramaticais que estão subjacentes ao comportamento da língua, ainda que a falta desse conhecimento não invalide a comunicação. Esses conhecimentos metalinguísticos adquirem-se no ensino formal do Português.

As Metas Curriculares de Português (2012) vêm estabelecer quatro domínios de referência no 1º e no 2º ciclos do ensino básico (CEB) – Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática – e cinco no 3º CEB – os mesmos, mas com separação dos domínios da Leitura e da Escrita. As Metas retomam o termo clássico, substituindo, assim, a terminologia 'conhecimento explícito da língua' por 'gramática'. Ao longo do documento, não é dada nenhuma justificação para esta opção, associando-se o ensino e a aprendizagem da gramática a contextos de língua oral e escrita: "No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios." (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012, p. 6).

Independentemente da terminologia que se adopte, é objetivo da escola contribuir para que o aluno atinja o grau quatro de explicitação reflexiva de que falámos. Tendo, pois, em consideração de que qualquer falante de uma língua passará por estes vários graus que referimos, a questão que se coloca é: de que modo podemos levar os nossos alunos a adquirir estes conhecimentos linguísticos de forma a que eles sejam o mais proficientes possível em língua portuguesa?

Pelo contacto com as aulas de Português no terreno e resultados de inquéritos que temos posto em prática (como o referido na nota de rodapé inicial), constatamos que a generalidade dos docentes continua a utilizar maioritariamente estratégias de abordagem da gramática que se centram na resolução de fichas e de exercícios da sua autoria ou disponibilizados pelos manuais escolares. Há, no entanto, alguns professores que utilizam o ludismo e que têm em consideração o contexto para a abordagem de conteúdos gramaticais. A minoria usa a abordagem pela descoberta, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e raramente a gramática é trabalhada em grupo. Ora ao se desenvolver atividades em grupo e/ou de pares, nestas estratégias aqui propostas, está a reforçar-se também a compreensão e a expressão do oral que ocupam ainda pouco espaço na aula de Português.

O método expositivo é ainda consideravelmente utilizado. É um método que, aliás, tem mostrado, ao longo de décadas, que os resultados a longo termo são pouco expressivos, sobretudo se associado à memorização em detrimento do treino. Sem memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria, o que contribui para a proficiência linguística é a sua aplicação, a prática, o seu uso: quem memorizou as declinações e conjunções do latim sabe necessariamente escrever e ler latim?

A abordagem dedutiva centra, pois, o processo de ensino e aprendizagem no professor, que expõe o conteúdo, por vezes de forma descontextualizada, e fornece a regra. O aluno limita-se a registar as indicações do professor e a realizar as fichas de exercícios feitas pelo docente ou disponíveis no manual. A rotina é desmotivante e não mostra a importância do domínio da gramática de uma língua. E como é que os manuais escolares abordam estas questões? Não tivemos ainda a oportunidade de fazer um estudo sistemático sobre o assunto[31], mas o conhecimento empírico da

31 Sobre os manuais escolares utilizados no 3º Ciclo do Ensino Básico, dos anos letivos 2002/03 a 2004/05, ver o estudo da tese de doutoramento de António Carvalho da Silva (2006). Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de

situação diz-nos que em Portugal, como, por exemplo, em França, nos manuais, o tipo de exercícios/atividades mantém-se idêntico nas últimas décadas pouco influenciados pela metodologia comunicativa. São sobretudo exercícios de repetições, exercícios com lacunas, exercícios estruturais, exercícios de reformulação (Beacco, 2010, p. 48). Os exercícios de resposta fechada (única/obrigatória) são privilegiados, tendo em vista o automatismo, sobretudo a nível morfológico.

A abordagem dedutiva, coadjuvada pelos manuais, opõe-se a uma abordagem indutiva. Na perspetiva indutiva, o professor dá exemplos, coloca em evidência algumas das características do fenómeno linguístico, mas deixa os alunos encontrarem a regra e tirarem as conclusões. Este é o princípio da "Démarche active de découverte", proposta por Suzanne-G. Chartrand, em *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire* (1996). Em Portugal, desde 1992, que Inês Duarte tem vindo a falar sobre oficina gramatical, e depois sobre laboratório gramatical, na perspetiva de transformar o aluno num cientista que observa, cria e testa hipóteses, elabora e aplica regras.

Esta abordagem indutiva deve, no entanto, estar casada com abordagens comunicativas, em que o professor cria uma situação de comunicação favorável ao emprego de uma dada estrutura. Deve também estar combinada com abordagens que vão ao encontro do uso das novas tecnologias e, espante-se, de abordagens dedutivas e tradicionais — há situações em que a economia de tempo e de energias justificam estas metodologias.

Purificação Silvano e Sónia Valente Rodrigues (2010) interrogam-se sobre a articulação entre abordagens, defendendo uma articulação entre a pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical. Nós vamos mais longe: defendemos a combinação entre a pedagogia dos discurso, a abordagem pela descoberta (preferimos esta designação), a abordagem pelo ludismo e a abordagem com as TIC. Claro que isto não significa uma abordagem combinada em simultâneo destas várias técnicas para um mesmo fenómeno linguístico. Antes significa que o professor de português deve dominá-las todas e fazer uso delas, ora combinando duas ou mais, ora usando apenas uma. Independentemente da abordagem escolhida, ou das combinações possíveis, a palavra-chave do início da atividade é contextualização. Deve partir-se sempre de um contexto, ao longo da abordagem deve usar-se a articulação de contextos, privilegiando-se a coesão discursiva. No final, as palavras-chave deverão ser: criação/produção/interligação entre domínios do Português. Isto quer dizer que no final da atividade, e depois da fase da exercitação e automatização do conteúdo aprendido, o aluno deve ser capaz de produzir textos orais e/ou escritos, em que tenha de usar, em contexto, novamente, os conhecimentos apreendidos.

Como concretizar em sala de aula estas abordagens? A partir do momento em que se pretende tornar o aluno o centro do processo de aprendizagem, a descoberta poderá fazer-se através de laboratórios de língua, tornando o aluno num cientista que descobre, e que passa por várias fases como descreve Suzanne Chartrand (1996) e Inês Duarte (2008), por exemplo. Poderá fazer-se também, e concomitantemente, através do ludismo e, porque a escola tem de estar ligada com a sociedade em que se integra, com as tecnologias de informação e comunicação[32].

Vejamos um exemplo da abordagem do complemento oblíquo no 2º Ciclo do Ensino Básico, pela perspetiva expositiva. O professor pode apresentar aos alunos o conteúdo sintático (através de uma

---

Português: Funções, Organização, Conteúdos, Pedagogias. Braga: UM.

32 É disto que são testemunho as experiências de caráter pedagógico e didático dos trabalhos desenvolvidos no 1º Ciclo do Ensino Básico por Maria Alice Cardoso, Maria da Conceição Antunes, Maria de Fátima Machado, Maria João Loureiro, Rui Sá Rebelo e Sara Aires, no âmbito do mestrado em Didática da Língua Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra.

ficha, de slides no *PowerPoint*, do manual, etc.), onde se lê no título "complemento oblíquo". De seguida apresenta-se a definição de complemento oblíquo, em que se explica através de frases descontextualizadas, geralmente, que o verbo pode necessitar de grupos preposicionais e adverbiais para lhe completar o sentido. Quando estes grupos são pedidos pelo verbo e não podem ser substituídos pelos pronomes "lhe", "lhes", "o", "a", "os", "as", estamos em presença de um complemento oblíquo. O professor, através de fichas e de forma descontextualizada, dá a solução do problema aos alunos. Não seria mais proveitoso partir de um contexto de situação e de cultura e ir gradativamente colocando questões aos alunos de modo a que eles traçassem as conclusões e chegassem à regra gramatical?

Uma sugestão possível, para evitarmos este ensino tradicional, poderia ser partir-se, por exemplo, de um texto estudado, de onde se selecionam frases em que os alunos deverão identificar gradativamente para além do sujeito e do predicado, o predicativo do sujeito, o complemento direto e o complemento indireto. O estudo gradativo é importante, pois os elementos gramaticais apresentam hierarquias entre si. Poderá pedir-se, de seguida, aos alunos, que substituam os complementos diretos e indiretos pelos pronomes pessoais átonos correspondentes. Um outro grupo de frases teria complemento oblíquo que os alunos deveriam também substituir pelos pronomes pessoais átonos correspondentes. Ao acordarem que não é possível a substituição e ao verificarem a constituição morfológica do grupo, concluiriam que, ao contrário do complemento direto e indireto, não é possível substituir este grupo por pronomes pessoais, podendo este assumir a forma de grupo preposicional e grupo adverbial. Sabemos, porém, que estas características podem ser comuns aos modificadores, por isso, seria necessário definir outras tarefas, nomeadamente, solicitar aos alunos que retirassem na frase o grupo preposicional ou grupo adverbial para, através desta manipulação[33], verificarem que este grupo era imprescindível à frase. Não há um número mínimo ou máximo de frases a apresentar para os fenómenos a estudar, mas uma ou duas frases será escasso, porque pode não ser suficiente para se retirarem conclusões. Por outro lado, demasiadas frases poderão distrair e desmotivar o aluno na procura de soluções. O trabalho poderá ser individual ou em grupo. O debate de ideias e de conclusões terá vantagens em se fazer em (pequenos) grupos, treinando-se assim outros domínios de Português, como a oralidade, e de socialização. Desnecessário será dizer que tratando-se de uma metalinguagem com que os alunos ainda não contactaram, deverá ser o docente a informá-los da terminologia linguística específica. Deverá ter-se em atenção as indicações a dar, partindo de uma introdução, como por exemplo: "Nesta atividade, vamos praticar a sintaxe e aprender/ relembrar como identificar complementos". A apresentação e justificação do que se vai fazer, como e para que serve, é fundamental para guiar o aluno pelo processo de aprendizagem. É também importante guiar o aluno convenientemente através da utilização de formas verbais na indicação dos passos a serem seguidos, como "observa", "regista as alterações que fizeste", "formula uma regra", "verifica se a tua regra funciona nos seguintes exemplos", "conclui", etc.

A leitura do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua* (Costa, Cabral, Caldeira, Santiago, & Viegas, 2011) é fundamental para a atualização de metodologias no domínio do ensino da gramática[34]. Se a língua é dinâmica e

[33] Sobre a importância da abordagem pela descoberta e das manipulações linguísticas consultar, por exemplo, o artigo de Xavier, 2012.

[34] Vários autores brasileiros têm vindo a debruçar-se sobre o ensino da língua nesta perspectiva do estudo da língua em contexto. Referimos, apenas como exemplo, as obras de Maria Helena de Moura Neves, entre outras, *Guia do Uso do* Português, São Paulo: UNESP, 2003.

evolui[35] e não podemos ter uma atitude de fossilização face ao conhecimento adquirido nesse domínio (nem noutro), as formas de abordagens do conhecimento explícito da língua também vão mudando. Nesse Guião, apesar de se alertar para a necessidade de evitar metodologias únicas para trabalhar o conhecimento explícito da língua no ensino básico, elenca-se um conjunto de aspetos a considerar na elaboração de exercícios para construção de conhecimento gramatical e que passamos a sintetizar (Costa et al., 2011, pp. 28-36). Primeiramente, é importante identificarmos o tipo de atividade em que vamos incidir: trata-se de construção de conhecimento, treino, avaliação ou mobilização de conhecimento gramatical para outras competências? Deverá, também, ser inequívoco o objetivo da atividade: que descritor(es) de desempenho do programa visa a atividade? Neste ponto, a questão específica que é colocada aos alunos deverá, *ab initio*, constituir um desafio interessante para a prossecução da atividade. Por outro lado, as instruções deverão ser claras, por exemplo, sobre quais os conhecimentos que se pressupõe que os alunos já dominam e como podem revê-los ou recuperá-los. Sempre que se justifique deverá ser tirado partido do conhecimento gramatical implícito dos alunos, nesse sentido os dados a manipular deverão enquadrar-se nesse conhecimento implícito.

Dependendo da atividade, assim a escolha de materiais e estrutura da mesma. Os *corpora* poderão ser produções dos alunos, texto oral ou escrito fornecido pelo professor, texto oral ou escrito recolhido pelos alunos, por exemplo. As informações fornecidas deverão ser suficientes, não haverá informação que disperse a atenção, deverão permitir uma hierarquização da informação a partir dos casos mais simples para os mais complexos, de modo a que os alunos possam tirar conclusões em pequenos passos. A construção da atividade deverá ser feita de modo a permitir aos alunos construir hipóteses e verificar a sua validade mediante a apresentação de novos dados. Finalmente, para que a aprendizagem de conteúdos gramaticais seja efetiva, é fundamental que haja momentos de treino e reinvestimento do conhecimento construído em diferentes contextos de uso. Este modo de tratamento de conteúdos gramaticais para além de tomar a configuração de um laboratório na e sobre a língua pode socorrer-se de várias formas de abordagem, como recorrendo às TIC ou ao ludismo, apenas para referir duas.

A importância do uso das TIC atualmente já não se coloca em causa. A sua transversalidade é mais do que evidente. Podemos é perguntar-nos sobre as vantagens da sua utilização em sala de aula. As vantagens são várias: desde trazer para a sala de aula a realidade até, e sobretudo é isso que nos interessa sobremaneira, permitir que o aluno seja agente ativo da sua própria aprendizagem.

O uso das TIC em sala de aula permite criar no aluno motivação, integração e desenvolvimento de competências (Carvalho, 2011). Como podemos então usar as TIC em sala de aula? Para além do uso dos quadros interativos, quando os há, e de plataformas como a Camões, atualmente há várias formas como as *hotpotatoes*, *webquests*, *Microsoft PowerPoint* (ou OpenOffice.org Impress), *Microsoft Movie Maker*, o *Smilebox*, o Microsoft *Photostory 3* (cf. experiência para a leitura narrada por Carvalho, 2011), *scratch*, o Vamos Escrever (DGIDC) e atividades várias para praticar, como em http://kids.sapo.pt/.

35 Monteiro Lobato já alertava para a dicotomia na forma de estudar a língua: "Uma língua não para nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto, e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos" (s/d, capítulo XVIII).

O desenvolvimento da 'literacia digital' é importante, pois não se trata apenas, por exemplo, de usar a internet para aprender a língua, mas também para, aprendendo língua, utilizar melhor as novas tecnologias de informação e comunicação[36].

Por outro lado, e não necessariamente dissociado do recurso às TIC, pode usar-se a abordagem de conteúdos de gramática de forma lúdica. Isso pode acontecer a partir de obras como *O Grande Livro da Gramática*, *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, facilmente acessível online, de livros de Alice Viera, como o livro *com Cheiro a Canela* (e eventualmente outros como Livro *com Cheiro a Chocolate, Baunilha, Caramelo, Morango,* etc.), livros de José Fanha como *Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas*, o livro de Júlia Nery, *Na Casa da língua Moram as Palavras*, ou os de Erik Orsenna[37], como *A Gramática é uma Canção Doce* e *Os Cavaleiros do Conjuntivo*, só para indicar alguns exemplos que podem ser explorados na perspetiva lúdica, dependendo do ano de escolaridade[38].

A par do estudo destes livros e da aplicação de atividades que alguns sugerem, poderão ser usadas estratégias como produção de textos criativos, dramatizações, concursos, atividades interdisciplinares (com desenho, educação física, história, etc.). A importância do ludismo está sobejamente comprovada, no entanto, quantas vezes se recorre a atividades lúdicas para o ensino da gramática? Veja-se a título de exemplo, a fala de Pedrinho para a sua avó, Dona Benta, em *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato (s/d, capítulo I[39]): "Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

— Ah, assim, sim! — dizia ele. — Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios. . ."

Independentemente das abordagens e atividades que se utilizem, consideramos que há algumas palavras-chave para o ensino e a aprendizagem da gramática serem bem sucedidos. Os alunos devem perceber sempre a importância do estudo dos fenómenos, para isso, a justificação do professor sobre a utilidade do conhecimento explícito de fenómenos e a criação de situações de aplicação dos mesmos são fundamentais. Facilmente se cai na tentação de não explicar os prós e os contra, bem como as diversas implicações da utilidade concreta do domínio da língua, considerando a gramática como uma atividade indiscutível que encontra justificação em si mesma, porém "une telle explication – cartes sur table – est pourtant nécessaire, si l'on veut se donner une chance de remotiver les élèves pour qu'ils améliorent leurs performances" (Léon, 2008, p. 13).

De facto, a compreensão das razões sobre um domínio proficiente da língua, permite motivar os alunos e a obtenção de melhores resultados. Como confirma Constance Weaver: "learning seems to be most enduring when the learners perceive it as useful or interesting to them personally, in the here and now" (Weaver, 1996, p. 146). Esta autora sugere que numa aula de língua o docente deverá ter presente os seguintes princípios: "(1) Teach selected aspects of grammar as they become useful in the context of what the students are trying to do (write, disentangle the syntax of literature); (2)

[36] Os trabalhos de mestrado de Maria João Loureiro e de Maria de Fátima Machado (2012) de que falámos atrás dão-nos alguns exemplos de como desenvolver atividades com recurso às TIC.

[37] Sugerimos, também, a página do autor francês, com testemunhos de alunos sobre as vantagens de aprender gramática e sugestões lúdicas sobre gramática: http://www.erik-orsenna.com

[38] Ver outras sugestões lúdicas para o 1º Ciclo do Ensino Básico, nas teses de mestrado, realizadas na ESEC, que indicamos atrás e, por exemplo, o artigo de Maria Alice Cardoso, "Brincando com/às conjunções", *Exedra*, número temático (dez. 2012), 48-56, in http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/03-numero-tematico-2012.pdf.

[39] A obra foi publicada em 1934, porém, a versão acessível, *on line*, não tem indicação de data nem de páginas.

encourage syntactic experimentation and risk taking in writing, even though it leads to error, because risk taking and error are necessary for growth; (3) encourage students to consider and appreciate the alternatives, ambiguities, and nuances in grammar, instead of insisting that there is always one right answer to questions regarding grammar; and (4) create a community of language researchers in your classroom, wherein inquiry and investigation become goals for you and the students as well. " (Weaver, 1996, pp. 146-147)

Este texto continua atual pelas recomendações que faz. O ensino em contexto segundo as necessidades que a aula vai gerando, a necessidade de insistir na escrita por parte dos alunos, a necessidade de não apresentar os fenómenos linguísticos como estáticos, imutáveis e infalíveis e a importância de criar não uma comunidade de estudantes que memorizam fenómenos, mas que refletem sobre os fenómenos estará a ser posta em prática nas nossas aulas de Português?

Reduzir, de forma behaviorista, o ensino da gramática à aprendizagem de conceitos e por fragmentos, simples repetições e memorizações temporárias, testar os alunos com o mesmo género de atividades, parciais e fracionadas, com que tiveram acesso aos fenómenos, pode ser frutuoso, mas só aparentemente: "many students who have done poorly in traditional classrooms feel more capable of accomplishing the expected, and they do succeed – but succeed at *what*? They are not engaging in the kinds of reading, writing, and researching that best facilitate concepts formation and independence in learning." (Weaver, 1996, p. 162). De facto, as abordagens da gramática que tradicionalmente temos vindo a praticar não parecem dar frutos a longo prazo, como se constata pelos frágeis conhecimentos linguísticos que muitos alunos chegados ao ensino superior evidenciam, geralmente. Realmente, "les élèves réussissent relativement bien un contrôle proposé immédiatement après une leçon ou un ensemble de leçons. Mais, avec le temps, les connaissances qui semblaient acquises ont tendance à se déliter assez rapidement et, surtout, la transposition et le réinvestissement (...) se font très mal ou ne se font pas." (Léon, 2008, p. 14). Observa-se, pois, que os conhecimentos gramaticais a longo termo são débeis. Esta confirmação não se verifica apenas no ensino em Portugal. Para além desta autora francesa, Renée Léon, também a autora canadiana Suzanne-G. Chartrand (1996) e a americana Constance Weaver (1996) e vários autores brasileiros como Sírio Possenti (1996) se referem ao fracasso a longo termo do ensino gramatical. Estas constatações causam, geralmente, um sentimento de frustração e impotência junto dos professores. Para evitar isso, deveria suplantar-se a tradição do ensino gramatical que "é tão forte que não conseguimos ver o que de fato fazemos quando ensinamos uma língua que os alunos conhecem fazendo de conta que eles não a conhecem" (Possenti,1996, p. 53). Deveria opor-se a um ensino que não se centra no aluno, que é dogmático e aborda a gramática como algo certo, imutável, um ensino que privilegiasse a língua como "un produit des connaissances du passé, un agglomérat préscientifique parcellaire et souvent très discutable" (Chartrand, 1996, p. 46).

Concluindo, a nossa proposta para o estudo da gramática passa pela combinação de várias abordagens que aqui referimos e que agora resumimos: abordagem pela descoberta, pela comunicação, pelo ludismo, pelo recurso às tecnologias de informação e comunicação e inclusive pelo recurso pontual a abordagens tradicionais e dedutivas.

Assim, a partir de situações do dia a dia, situações contextualizadas através de textos ou discursos, provoca-se nos alunos a problematização, a experimentação, o confronto de ideias, a análise, a exposição, a demonstração, a exemplificação, a argumentação e a aplicação das conclusões em exercícios e em textos escritos e/ou discursos orais. Deste modo, consegue treinar-se a língua enquanto fenómeno global e pluridimensional. É essencial, pois, que o ensino da gramática passe por momentos-chave, tais como: combinação de estratégias; justificação da aprendizagem a realizar; descoberta; contextualização do e no discurso, como ponto de partida e de chegada; treino;

produção textual/discursiva; criatividade; interligação entre domínios do saber, da língua, entre a gramática e o discurso; conhecimento de metalinguagem.

A construção de abordagens deverá ser circular, partindo de uma situação, de um contexto para a exploração do fenómeno e voltando a um contexto, de treino e construção de texto (oral e/ou escrito). Como sintetiza Constance Weaver (1996, p. 162): "with processes like reading and writing, the teacher aims for fluency first, then clarity, and finally correctness, following the natural sequence in which children develop the ability to read and write".

O enfoque na escrita é fundamental. Como é fundamental a escolha de bons textos para servirem de modelo. Mais importante do que a introdução da terminologia é o domínio dos fenómenos linguísticos. Deste modo, o estudo e o treino em contextos autênticos são fundamentais.

Acreditamos que ao abordar a gramática desta forma multifacetada se trabalham habilidades linguísticas, permitindo-se o desenvolvimento da capacidade para interpretar e formular enunciados corretamente; habilidades pragmáticas, de modo a que os alunos utilizem convenientemente elementos linguísticos num contexto situacional; habilidades discursivas, atuando ao nível superior da frase, e, não menos importante, habilidades socioculturais, permitindo o conhecimento do mundo associado à língua, através de gestos, de comportamentos, etc.

Por fim, convém sintetizar que a pertinência do estudo da gramática só se justifica se se fizer dos nossos alunos melhores ouvintes e oradores, melhores leitores e escreventes de português.

Referências Bibliográficas

AA. VV (1998). *Grande Livro da Gramática*. Lisboa: Girassol.

Aires, Sara Alexandra Acabado Santos Pereira (2012). *Pontuação e Aprendizagem: um Tratamento Didático*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Antunes, Maria da Conceição Tavares (2012). *Ensino da Gramática: uma Aprendizagem de Qualidade – Abordagem das Funções Sintática*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Beacco, J.- C. (2010). *La Didactique de la Grammaire dans l'enseignement du Français et des Langues*. Paris: Didier, 2010.

Buescu, Helena, Morais, José, Rocha, Maria Regina & Magalhães, Violante (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.

Cardoso, Maria Alice (2011). *Gramática e Ludismo: notas para um estudo sociológico no 4º ano de escolaridade*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Carvalho, Artur Jorge Matos de (2011). "Educação, TIC e língua portuguesa". *Palavras*, nº 39/40, 37-47.

Chartrand, Suzanne-G. (dir.) (1995). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Montréal/Paris: Éditions Logiques.

Costa, João, Cabral, Assunção Caldeira, Santiago, Ana & Viegas, Filomena (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*, Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. In http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32 (acedido em 5/5/2013)

Duarte, Inês (2008). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. Delgado-Martins, Maria Raquel, Pereira, Dília R., Mata, Ana I., Costa, M. Armanda, Prista, Luís, Duarte, Inês, *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística.* Lisboa: Edições Colibri, 165 – 177.

Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Fanha, José (2010). *Esdrúxulas, Graves e Agudas, Magrinhas e Barrigudas*. Alfragide: Texto Editores.

Léon, Renée (2008). *Enseigner la Grammaire et le Vocabulaire à l'École – Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.

Lobato, Monteiro (s/d). *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Círculo do Brasil. http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/lobato/Emilia_No_Pais_Da_Gramatica.pdf

Loureiro, Maria João (2012). *As TIC e a Abordagem do Nome no 2º Ano de Escolaridade*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Machado, Maria de Fátima Brinhosa (2012). *GramaTICombrincadeiras – as TIC no Processo Ensino e Aprendizagem do CEL*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Nery, Júlia (1993). *Na Casa da Língua Moram as Palavras*. Porto: Edições Asa.

Orsenna, Erik (2003). *A Gramática é uma Canção Doce*. Porto: Edições Asa.

Orsenna, Erik (2006). *Os Cavaleiros do Conjuntivo*. Porto: Edições Asa.

Possenti, Sírio (1996). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas: Mercado das Letras.

Rebelo, Rui (2012). *Adjetivos, para que vos quero? Abordagem do Adjetivo no 2º ano do 1º CEB*. Coimbra: ESEC (tese de mestrado).

Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC,

Silvano, Purificação, Rodrigues, Sónia Valente (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. *Ler*, 275-286. http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf (acedido em 5/5/2013)

Vieira, Alice (2009). *Com Cheiro a Canela*. Alfragide: Texto Editores.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Weaver, Constance (1996). *Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Xavier, Lola Geraldes (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra*, número temático (dez. 2012), 467-477. In http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37-numero-tematico-2012.pdf (acedido em 5/5/2013).

RECENSÃO CRÍTICA

Recensão critica ao livro Relações trabalho-família e género: caminhos para a conciliação de Cláudia Andrade

Joana Lobo Fernandes

Departamento de Comunicação e Ciências Empresariais ESEC-IPC

joanaf@esec.pt

Cláudia Andrade (2013), Relações trabalho-família e género: caminhos para a conciliação (111 páginas). Lisboa: Coisas de Ler.

O livro **Relações trabalho-família e género: caminhos para a conciliação** resulta do trabalho de investigação desenvolvido desde há vários anos por Cláudia Andrade. A autora tem organizado toda a sua investigação em torno desta temática, tendo já resultado em diversas publicações quer sobre a realidade portuguesa quer sobre realidades comparadas, fruto do envolvimento em projectos internacionais subordinados ao tema. Sendo uma publicação que espelha um percurso nesta linha de investigação é, por isso, uma referência para a compreensão do estado da arte suportada numa extensa revisão bibliográfica, com ênfase nos últimos trinta anos de estudos nacionais e internacionais.

O livro que publica em 2013 incide na relação de conciliação, possível e/ou desejável, entre duas esferas do indivíduo: a esfera familiar, da afectividade e do emocional e a esfera profissional, da necessidade (económica) mas, também, da realização pessoal.

Nem sempre estas duas esferas foram pensadas de forma interdependente.

Ao longo do século XX assistiram-se a inúmeras mudanças sociais e económicas, logo culturais, que trouxeram relevância ao estudo desta problemática. Inicialmente centrada nas razões e motivações das mulheres no acesso ao mercado de trabalho (a questão da conciliação entre trabalho e família desde sempre se colocou com maior ênfase ao feminino e com menos impacto ao masculino), a partir dos anos oitenta o centro da atenção dos cientistas sociais passa a orientar-se para "os conflitos vividos por estas mulheres-mães-trabalhadoras no desempenho dos seus vários papéis" (p. 13) uma vez que "o sistema familiar baseado no papel do pai como sustentador económico ruiu" (idem). Se, por um lado, a problematização da questão da conciliação, na investigação científica, abriu a possibilidade de uma compreensão holística do indivíduo enquanto participante em múltiplos papéis, potenciando-lhe um conjunto de oportunidades e recursos que uma abordagem separada das diferentes esferas não apreendia, por outro lado evidenciou que as estratégias de conciliação e a compreensão total do indivíduo são vivenciadas de forma distinta pelo masculino e pelo feminino. Deste modo se compreende a opção da autora, para quem a problematização da conciliação de papéis implica uma análise que aponta para a pertinência de conciliar, igualmente, a relação trabalho-família com as questões de género.

A junção destas duas esferas e, em particular, o modo como se pensa a conciliação entre ambas ou mesmo a sua necessidade de integração/articulação caracteriza-se por ser multidisciplinar, ou antes, por propor um conjunto de perspectivas de análise e de ângulos de aproximação, a saber: sociológico, económico, demográfico, político ou psicossocial. A obra que aqui se apresenta propõe um olhar psicossocial sobre a temática da conciliação, com especial ênfase para as questões de género que lhe estão subjacentes, bem como para a conflitualidade, na gestão dos papéis, com que o indivíduo se depara.

Por conflitualidade entende-se a forma como cada indivíduo se posiciona para, individualmente e em contexto familiar, na relação com o cônjuge ou os filhos, equilibrar a gestão do tempo, alocar recursos e retirar uma compensação/satisfação dessa mesma conciliação, tratando-se de um "processo adaptativo, de ajustamentos dinâmicos do indivíduo enquanto parte de um sistema geral onde se integram os papéis profissionais e familiares" (p. 24). Enquanto processo negociado, as soluções de conciliação encontradas são influenciadas por modelos de socialização familiar mas, igualmente, pelos modelos organizacionais das entidades empregadoras, ambas facilitadoras ou inibidoras de um maior espectro de possibilidades de conciliação.

Ainda sobre o contexto primordial onde ocorre o processo de socialização, a família, refere a autora que o ambiente familiar determina grande parte das atitudes e comportamentos dos jovens em relação ao desempenho dos papéis, não existindo, porém, uma transmissão entre gerações relativa à

conciliação de papéis uma vez que esta é determinada por diversos outros factores, nomeadamente organizacionais/profissionais (p. 30).

Uma reflexão sobre esta temática é de extrema relevância na sociedade ocidental onde nos encontramos, em sociedades fortemente industrializadas e onde a definição do "eu profissional" e, por consequência, do "eu pessoal e familiar" tem sido palco de diversas reconfigurações que a autora destaca, a saber:

- predominam as famílias onde ambos os elementos exercem uma actividade profissional a tempo inteiro;
- perspectivam e vivem-se mudanças sociais e ideológicas centradas no campo dos papéis, mudanças que questionam e reescrevem os domínios do *feminino* e do *masculino*, embora se confrontem com modelos tradicionais persistentes contrastantes com a crescente afirmação do papel da mulher;
- agudizam-se os contextos de precarização do mundo laboral com fortes implicações no equilíbrio e na estabilidade económica e emocional do agregado familiar.

Estas reconfigurações, que podemos afirmar serem caracterizadoras e próprias do modelo de desenvolvimento sócio-económico-cultural ocidental, obrigam a repensar a família enquanto sistema inserido noutro a que chamamos de comunidade ou, mais genericamente, de sociedade. Ora, sendo a família o local por excelência de socialização, ao reconfigurar a primeira estamos a repensar toda a estrutura onde o indivíduo aprende a conciliar e a hierarquizar as diferentes esferas que habita. Conforme já antes referimos, a família é o *locus* principal de produção dos modos de viver os papéis múltiplos que o sujeito vai desempenhando ao longo da vida. Donde se destaca a importância dos estudos sobre as dinâmicas da mesma e uma compreensão do processo de socialização. O capítulo 2 da obra aborda esta questão com inúmeras referências a estudos que nos indicam que na estrutura familiar, aos papéis de pai e mãe estão associadas influências e estilos de vida próprios que se concretizam em modos de inter-relacionamento distintos com os filhos, consoante se trate de rapazes ou raparigas.

Daqui resulta o interesse que a autora evidencia na compreensão dos papéis de género que esta reconfiguração social e societal promove, bem como os estudos que tem desenvolvido junto das populações mais jovens, em particular estudantes e recém licenciados. Estes estudos permitem uma compreensão das atitudes e dos modelos mais desejados e valorizados "por uma sociedade que se pretende progressivamente mais igualitária" (p.46). Destaca, igualmente, e como elemento caracterizador das sociedades actuais, que os ambientes organizacionais tendem a ser cada vez mais igualitários, no sentido de uma maior partilha e cooperação entre homens e mulheres, o que extravasa e influencia, também, os papéis desempenhados em contexto familiar (p. 52).

A médio prazo, as gerações mais jovens, tendo crescido nesta constelação de problemáticas, integrarão o mercado de trabalho, com um conjunto de expectativas que sintetizam e resultam da já referida reconfiguração.

Nesta lógica, a noção de qualidade de vida passou a incluir a necessidade de negociação e partilha de papéis como modelo mais desejado e procurado. Estudos recentes têm demonstrado que a conciliação entre as esferas familiar e profissional pode ser mutuamente benéfica (p. 24, onde se referem os estudos que se centraram "na preocupação de analisar os efeitos da transferência positiva entre papéis" e na p. 45 onde se nota que a maioria dos jovens, em início de actividade laboral, ou mesmo antes da mesma, identificam os "benefícios de uma antecipação de conciliação dos papéis profissionais e familiares como factor de sucesso no futuro equilíbrio de papéis e satisfação global

com a vida"), ou seja, que o trabalho e a família se podem melhorar mutuamente, já que vivências múltiplas de múltiplos papéis sociais podem promover o bem-estar social do sujeito.

Assim, às questões que a autora coloca (p. 77):

- será possível conciliar papéis de forma satisfatória no contexto actual das sociedades modernas?
- será possível, perante as pressões e exigências do trabalho, da família, da comunidade e outras responsabilidades, gerir os múltiplos papéis de vida que cada indivíduo congrega?

Conclui a mesma que a capacidade de equilíbrio de papéis e a satisfação global com a vida estão interligadas. Para grande parte das famílias, a resposta e a experiência é positiva e "o exercício de múltiplos papéis contribui para uma auto-representação mais complexa que envolve o exercício de papéis nos vários domínios da vida sem que as relações entre eles sejam encaradas de forma conflituosa" (p. 79).

No entanto, e porque os cenários de conciliação são múltiplos, e os desafios da sociedade colocam novas exigências dia-a-dia, a temática da necessidade de conciliação entre, pelos menos duas esferas senão mais, continuará a produzir resultados importantes e esclarecedores.

Em particular, os estudos sobre esta problemática atravessam naturalmente o campo das organizações (enquanto sinónimo de local de trabalho/local de aprendizagem/local de vida). E isto porque a possível conciliação e a negociação de um equilíbrio das esferas pessoais (no plural, deliberadamente) com a esfera profissional em muito dependerá das condições que as organizações possam proporcionar aos seus colaboradores.

REVISÕES TEMÁTICAS

Educação e formação em Portugal: alguns desafios

Maria de Fátima Neves

Departamento de Educação ESEC- IPC

fneves@esec.pt

A Declaração Mundial sobre *Educação para Todos,* em 1990, defende que todas as crianças devem ter condições para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sendo que a educação de base deveria fornecer as "bases educativas fundamentais" que passam não só pelos requisitos essenciais de aprendizagem, como leitura, escrita, cálculo, expressão oral e resolução de problemas, mas também pelo desenvolvimento de valores e atitudes necessárias à participação ativa no mundo atual: "Every person — child, youth and adult — shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. Those needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning" (UNESCO, 1990). A educação básica deverá, então, ser extensiva a todos os cidadãos e a sua finalidade máxima deverá ser desenvolver o gosto de aprender de tal forma que cada cidadão queira "aprender ao longo de toda a vida". Assim, a educação básica deverá ser entendida não apenas como um momento destinado à aquisição mínima de conhecimentos, mas sim o momento em que deve ocorrer a máxima aquisição de sólidas bases, necessárias para se "aprender a aprender" ao longo da vida, à transição para outros níveis de ensino e para a vida ativa.

Volvidos dez anos, a Estratégia de Lisboa (2000) centrou-se no emprego, reforma económica e coesão social, para uma economia e sociedade inovadoras, competitivas e sustentáveis, baseadas no conhecimento pela investigação e desenvolvimento, em que cada cidadão deverá estar provido das competências necessárias para aí viver e trabalhar, podendo contar com o apoio de um Estado ativo e dinâmico para a inclusão pelo emprego e trabalho. Os sistemas educativos e de formação foram desafiados a centrar-se na sociedade e na economia preparando cidadãos mais ativos, mais produtivos e mais integrados no mundo do trabalho, pelo desenvolvimento de competências e aprendizagens ao longo da vida, com a integração dos centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, caminhando para a utopia necessária da educação e formação a construir na cidade educativa (1972) como um tesouro a descobrir (1996). (Meireles-Coelho e Neves, 2010).

Em 2008, o Conselho e o Parlamento Europeu aprovaram o *Quadro Europeu de Qualificações* que define oito níveis de qualificação para a educação e formação. Estes níveis de referência afastam-se da abordagem tradicional que dava ênfase aos meios de aquisição dos conhecimentos passando a incidir nos resultados da aprendizagem, descrevendo aquilo que cada um deve saber, desvalorizando o tipo de instituição, duração e métodos de formação.

A Estratégia Europa 2020 (2010) vem estabelecer como prioridade o crescimento inteligente (desenvolvendo uma economia baseada no conhecimento e na inovação), sustentável (promovendo uma economia mais eficiente em termos de utilização dos recursos, mais ecológica e mais competitiva) e inclusivo (fomentando uma economia com níveis elevados de emprego que assegura a coesão social e territorial), tendo como pilares: o emprego; a investigação e inovação; as alterações climáticas e energia; a educação, formação e aprendizagem; e a luta contra a pobreza. (Meireles-Coelho e Neves, 2010).

É, pois, claro que estamos perante um novo paradigma que assenta numa aprendizagem centrada no aluno, através do desenvolvimento de competências e de estratégias de aprendizagem ao longo da vida de forma a torná-los capazes de enfrentar os desafios da competitividade e da utilização de novas tecnologias.

Esta conceção implica a rutura com a escola tradicional, porque obriga a uma transformação na cultura organizacional da escola quanto a objetivos, conteúdos, tempos, espaços, serviço e formação e especialização de professores.

O desafio é, agora, conseguir que a escola assuma as suas responsabilidades, enquanto mobilizadora das capacidades, interesses e aptidões de cada um que a frequenta, potencializando o seu desenvolvimento individual, a sua autonomia e responsabilidade pelo desenvolvimento de competências para que, à saída, cada qual possa ir mais longe e ser capaz de descodificar, compreender e utilizar os conhecimentos adquiridos durante a escolaridade, para atuar de forma responsável, autónoma e consciente, construindo um projeto individual de vida que lhe permita a plena inclusão numa sociedade em acelerada e profunda mudança.

Em Portugal:

1. O Sistema Educativo Português
2. Como se articula com o *Quadro Europeu de Qualificações? The European Qualifications Framework (EQF)*

1. Breve síntese histórica sobre como se foi organizando o sistema educativo português

A partir do final da década de 60 e por toda a década de 70 do século XX, um pouco por todo o lado, o ensino básico / educação básica passou a ser identificado com a escolaridade obrigatória. Em Portugal até aos anos 60 a escolaridade obrigatória era identificada com o ensino primário, no entanto, a partir de Galvão Teles a escolaridade obrigatória não só deixou de estar associada exclusivamente ao ensino primário como se foi construindo a partir da junção de outras modalidades, sendo a primeira delas o ciclo complementar do ensino primário, as 5.ª e 6.ª classes, criadas em 1964 (Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de julho); em 1967, pelo Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de janeiro, é criado o ciclo preparatório do ensino secundário, também designado por ciclo preparatório direto, com 2 anos de duração, resultante da unificação dos ciclos iniciais dos ensinos secundários liceal e técnico (4+2=6)

Entretanto, já na década de 70, o conceito de ensino primário fora dando lugar ao de ensino básico, o qual acabou por ser identificado com a escolaridade obrigatória. Em 1973, Veiga Simão (Lei n.º 5/73 de 25 de julho) propunha um ensino básico de 8 anos, cuja estrutura se organizava a partir dos 4 anos de ensino primário e 4 de ensino preparatório (4+4=8).

- Galvão Telles: escolaridade obrigatória = 6 anos (4+2):

  1964 (Decreto-Lei n.º 45810 de 9 de julho) = 4 + Ciclo Complementar Ensino Primário

  1967 (Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de janeiro) = 4 + Ciclo Preparatório Ensino Secundário

  1968 (Portaria n.º 23529 de 9 de agosto) = 4 + Ciclo Preparatório TV

- Reforma Veiga Simão: 1973 (Lei n.º 5/73, 25 de julho) = 4 ensino primário + 4 ensino preparatório, escolaridade obrigatória = 8 anos de ensino básico (4+4)

Após o 25 de abril e até à publicação da Reforma de 1986 foram surgindo, com alguma frequência, medidas que procuravam reforçar, por um lado, o carácter de universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade do ensino básico e por outro, garantir a duração de 6 anos.

- LBSE (Lei n.º 46/86, 14 de outubro): escolaridade obrigatória = 9 anos de ensino básico (4+2+3) identificada com o ensino básico que continua a ser constituído por 3 ciclos correspondentes à justaposição do antigo ensino primário e 2 ciclos de ensino secundário (4+2+3=9).
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto: escolaridade obrigatória = 12 anos (9 de ensino básico + 3 ensino secundário) é alargada aos 18 anos de idade, abrangendo o ensino básico e o ensino secundário (4+2+3+3 = 12).

Com a Reforma de 1986, o ensino básico-obrigatório passou a ter 9 anos, organizado em 3 ciclos, designados por 1.º, 2.º e 3.º, articulados de forma a constituírem: "um todo com unidade global" conforme é estipulado na Lei de Bases, a qual preconiza, igualmente, que a articulação entre os diferentes ciclos deve ser de: "sequencialidade progressiva numa perspetiva de unidade geral do ensino básico". No entanto, o ensino básico conserva a antiga estrutura de 4+2+3, ou seja, 4 de ensino primário (1.º ciclo do ensino básico), 2 de ensino preparatório (2.º ciclo do ensino básico) e 3 de ensino secundário unificado (3.º ciclo do ensino básico).

Daqui decorrem algumas questões: Será o ensino básico, mera justaposição de 3 ciclos em lugar de ser um todo com unidade global? Estar-se-á ainda perante duas *culturas* de ensino básico? A *cultura de ensino primário* caracterizada por uma estrutura curricular que privilegia o ensino globalizante com professor único e a *cultura de ensino secundário (liceal)* caracterizada por uma estrutura disciplinar com vários professores "especialistas".

E as modalidades de formação de professores como têm dado resposta a esta questão? Têm contribuído para a construção de um sistema educativo e coeso?

Pela investigação que fizemos concluímos que o 1.º ciclo do ensino básico (*a atual designação do ensino primário*) *se consolida nas suas 4 classes* e o 2.º ciclo do ensino básico (*ciclo preparatório*) reforça a sua rutura com o primário, ao mesmo tempo que se aproxima do ensino secundário. Assim, esta estrutura organizacional veio produzir os seus efeitos na valorização do ensino básico de 9 anos, o que poderia significar uma total integração e a construção de um ensino básico uno e coerente mas tanto quanto parece não será mais que uma mudança de terminologia. Com efeito, o 1.º ciclo continua a ser um sector pouco valorizado considerado o *parente pobre* do sistema educativo.

Mas para a separação entre o 1.º ciclo e os outros ciclos do ensino básico e, muito particularmente, entre o 1.º e o 2.º ciclo do ensino básico muito tem contribuído a própria *"desvalorização"* que tem caracterizado a formação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico e a consequente *subalternidade* destes em relação aos professores do 2.º ciclo do ensino básico. Com efeito, os professores do 1.º ciclo do ensino básico, até há bem pouco tempo, eram formados pelas Escolas do Magistério Primário, instituições que conferiam um curso de ensino médio. Por sua vez, os professores do 2.º ciclo do ensino básico eram (são) licenciados, o que, por si só, lhes confere um estatuto e uma imagem pública bem diferentes.

Mas a formação dos professores tem vindo a sofrer mudanças: A formação dos professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico passou a fazer-se nas mesmas instituições de formação — Escolas Superiores de Educação (ESE's) e Universidades, mas:

a) Até às alterações de 1997 (Lei n.º 115/97 de 19 de setembro) a formação continuou a diferenciar os professores visto que os cursos tinham duração diferente e conferiam graus diferentes, conforme se destinavam aos professores do primeiro ciclo a quem era atribuído o grau de bacharel, enquanto que para os do 2.º ciclo do ensino básico era atribuído o grau de licenciado;

b) Com a Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, o grau passou a ser o mesmo para todos (licenciatura);

c) Passados 10 anos, com o Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de fevereiro (habilitação para a docência) passa a ser exigido o grau de mestre para todos os docentes desde os educadores de infância ao ensino secundário.

d) Assim, em 2007, um novo regime jurídico de habilitação profissional de docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, definindo-se os seguintes perfis de docência: educador de infância; professor do 1.º ciclo; educador de infância e professor do 1.º ciclo; professores do 1.º e 2.º ciclo (nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e Ciências da Natureza); professor do ensino básico (Inglês, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica) – formados nas ESE's.

e) Professor do 3.º ciclo (Português, Português e língua estrangeira, Inglês e outra língua estrangeira, Matemática, História e Geografia, Biologia e Geologia, Física e Química, Artes Visuais); professor do ensino básico e secundário (Educação Física e Desporto); professor do secundário (Filosofia) – formados nas Universidades.

2. Como se articula com o *Quadro Europeu de Qualificações? The European Qualifications Framework (EQF)*

O Quadro Europeu de Qualificações – QEQ (2008) consensualiza o quadro europeu para a educação e formação, que serve de referência para que todos os sistemas educativos europeus reorganizem os seus níveis de qualificações. É transposta para Portugal pela Portaria 782/2009, de 23 de julho – descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações, que tem como principais desígnios a promoção da evolução e qualidade dos níveis de qualificação da população portuguesa e aproximar os níveis de qualificação nacional com o quadro europeu de qualificações facilitando, assim, a mobilidade transnacional europeia.

Tem como principais objetivos: Promover e melhorar o acesso e a aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos; Valorizar as competências adquiridas por vias de ensino diferentes; Facilitar a identificação e comparação das competências adquiridas em qualquer contexto de vida; Incentivar a cooperação do ensino universitário no domínio da educação e da formação profissional; Estabelecer um quadro europeu de qualificações de aprendizagem ao longo da vida; Estimular e assegurar a mobilidade dos cidadãos dentro do espaço europeu.

Da análise do QEQ é possível identificar os seguintes aspetos: O QEQ é constituído por oito níveis de qualificação; O QEQ prevê o relacionamento entre três indicadores de aprendizagem: conhecimentos, aptidões e atitudes; O QEQ descreve exatamente as habilidades que os indivíduos devem possuir para cada nível, colocando-os num determinado patamar de competência laboral.

(Des)articulação entre o sistema educativo e o QEQ:

- Os níveis de aprendizagem não são igualmente valorizados no atual quadro do sistema educativo português;
- O sistema educativo atual continua a privilegiar os conhecimentos, sobretudo os teóricos, em detrimento das competências e aptidões;

- A Portaria 782/2009 substitui o conceito de "competências", recomendado no Qeq, pelo de "atitudes" e estabelece uma correspondência formal entre os níveis de ensino em Portugal e os níveis de qualificação propostos no QEQ.

Em síntese

- A Estrutura do Sistema Educativo Português não se adequa aos níveis de Qualificação
- A habilitação para a docência também não corresponde: à estrutura do Sistema Educativo nem à realidade das Escolas Portuguesas

Daí que os desafios sejam vários e complexos …

De entre as iniciativas e objetivos a desenvolver salientam-se: adequar o sistema educativo português ao quadro europeu (2008) e nacional (2009) de qualificações, orientando melhor a aprendizagem para as necessidades do mercado de trabalho; melhorar os resultados escolares em cada nível (pré-escolar, primário, secundário, profissional e superior) pelo desenvolvimento das competências e redução do abandono escolar precoce; investir eficientemente a todos os níveis (do ensino pré-escolar ao ensino superior) do sistema educativo e de formação para melhorar a qualidade global de todos os níveis de ensino e formação de modo a garantir o aumento generalizado do nível de qualificações e competências (Meireles-Coelho e Neves, 2010).

Para terminar não resistimos a citar o preâmbulo do Decreto n.º 5.029 (PT, 1918) que, passados 94 anos, ainda "sustenta" alguma atualidade: *O país carece essencialmente de técnicos e não de diplomados. É pela gente com cérebro, e com cérebro capaz de ser praticamente utilizado, que uma nação demonstra o seu valor. A nossa instrução até hoje tem sido essencialmente destinada a produzir diplomados. Procura-se o diploma e não a competência; procura-se o lugar, a competência virá mais tarde. Os alunos saem das escolas sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados por qualquer modo. É preciso acabar de vez com este lamentável estado de cousas, e muito se tem conseguido recentemente, graças ao desenvolvimento de certos organismos do ensino. É de absoluta necessidade que todo o ensino, de cima até abaixo, seja essencialmente prático, isto é, que sirva para preparar homens úteis na acepção própria do termo. Um ensino útil e prático é proveitoso para o comércio e para a indústria, que não procuram nunca os diplomados, mas tão-somente os competentes, e constitui uma fonte de riqueza para o Estado; um ensino destinado a fabricar diplomados só é prejudicial*.

Bibliografia

EU (2000*). Lisbon Strategy: Lisbon European Council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / Estratégia de Lisboa: conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa,* 23-24 de março de 2000.

EU (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia*, n.º 962/CE de 30 de dezembro de 2006.

EU (2008) The European Qualifications Framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008.

EU (2010). Communication from the Commission: EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / Comunicação da Comissão: EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. COM (2010). 2020.

Ferreira, L. M. S. (2010) Modelo europeu de educação e formação: desafios ao nível 1 em Portugal. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Meireles-Coelho, C,; Neves, M. F. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020. *Actas da I International Conference "Learning and Teaching in Higher Education".* Évora: Universidade de Évora. ISBN: 978-989-96656-3-7.

Neves, M. F. (1999). *Continuidade e rupturas na educação básica: o caso português.* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PT (1918). Decreto n.º 5029. DR, 1.ª série, n.º 263, de 1918-12-05, 2067 a 2112: organiza o ensino industrial e comercial.

PT (2009). Portaria n.º 782/2009. DR, 1.ª série, n.º 141, 2009-07-23, 4776 a 4778: regula o Sistema Nacional de Qualificações.

UNESCO (1990). World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. / Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998

Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)

	Each of the 8 levels is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes relevant to qualifications at that level in any system of qualifications		
	Knowledge	**Skills**	**Competence**
	In the context of EQF, knowedge is described as theoretical and/or factual	In the context of EQF, skills are des-cribed as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy
Level 1 The learning outcomes relevant to Level 1 are	basic general knowledge	basic skills required to carry out simple tasks	work or study under direct supervision in a structured context
Level 2 The learning outcomes relevant to Level 2 are	basic factual knowledge of a field of work or study	basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple rules and tools	work or study under supervision with some autonomy
Level 3 The learning outcomes relevant to Level 3 are	knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, materials and information	take responsibility for completion of tasks in work or study adapt own behaviour to circumstances in solving problems
Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are	factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study	a range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study	exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
Level 5 The learning outcomes relevant to Level 5 are	comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boun-daries of that knowledge	a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change review and develop performance of self and others
Level 6 The learning outcomes relevant to Level 6 are	advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decisionmaking in unpredictable work or study contexts take responsibility for managing professional development of individuals and groups
Level 7	highly specialised	specialised problem-solving	manage and transform work or study

The learning outcomes relevant to Level 7 are	knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research critical wareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields	skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
Level 8 The learning outcomes relevant to Level 8 are	knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research

Indicadores de definição dos níveis do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

	Cada um dos 8 níveis é definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados da aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível em qualquer sistema de qualificações		
	Conhecimentos	**Aptidões**	**Competência**
Nível 1 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 1:	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado
Nível 2 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 2:	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas coerentes por meio de regras e instrumentos simples	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia
Nível 3 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 3:	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas
Nível 4 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 4:	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho	Gerir a própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas suscetíveis de alteração. Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das atividades em contextos de estudo ou de trabalho
Nível 5 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 5:	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos	Gerir e supervisionar em contexto de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros
Nível 6 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 6:	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão de

			desenvolvimento profissional individual e coletivo
Nível 7 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 7:	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área ou nas interligações entre várias	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas
Nível 8 Resultados da aprendizagem correspondentes ao nível 8:	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou inovação ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação

REVISÕES TEMÁTICAS

Competências de Liderança e Comportamentos de Cidadania Organizacional em Escolas

Paula C. Neves

Escola Superior de Educação Coimbra

pneves@esec.pt

José Pedro Cerdeira

Escola Superior de Educação Coimbra

jpcerd@esec.pt

Segundo Katz (1964) as organizações tendem a fragilizar-se quando as relações de trabalho se centram exclusivamente no cumprimento do que está formalmente prescrito. O que significa que, ao contrário das práticas mais tradicionais de gestão, em que se promovia sobretudo a observância estrita das normas e dos regulamentos internos de uma organização, nos dias de hoje, para que uma organização possa obter ganhos de eficácia e de eficiência, é necessário que seja capaz de organizar as relações de trabalho, sobretudo a partir da construção de relações de confiança entre todos os seus colaboradores internos e externos. Neste sentido, torna-se evidente reconhecer que o sucesso das organizações está em grande parte indexado à promoção de práticas diárias dos seus elementos que extravasem o estrito cumprimento das prescrições funcionais de cada um deles (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000)**.**

No caso das organizações educativas, num contexto em que estas enfrentam grandes desafios e apelos à mudança, e onde cada vez mais começam a ser responsabilizadas pela progressão e pelo sucesso dos seus próprios alunos, torna-se pertinente averiguar em que medida os fatores responsáveis pelos ganhos de competitividade nas organizações, em geral, poderão ser também responsáveis por eventuais ganhos de eficácia e de eficiência nas escolas, nomeadamente, no que diz respeito à influência destes fatores na melhoria do rendimento académico dos alunos. Das inúmeras investigações já realizadas sobre esta temática (Sirin, 2005), há um fator que aparece sistematicamente associado ao rendimento escolar, que é o estatuto socioeconómico dos alunos. Uma vez que o estatuto socioeconómico dos alunos não pode ser facilmente manipulado para introduzir melhorias no rendimento académico dos estudantes, o maior desafio que atualmente se coloca às escolas é o de tentar identificar outros fatores que possam ter repercussões positivas no rendimento dos alunos. A este respeito, a investigação acumulada tem mostrado que, para além do estatuto socioeconómico, há outras variáveis com impacto no rendimento dos alunos, nomeadamente a confiança do corpo docente nos pais e alunos (Bryk & Schneider, 2002), a eficácia coletiva (Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000), o ênfase académico (Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000) e os comportamentos de cidadania organizacional (DiPaola & Hoy, 2005), entre outras.

Consideremos então uma destas variáveis: Os comportamentos de cidadania organizacional (CCO). Os CCO são comportamentos individuais extra-função executados pelos docentes, que se caracterizam por serem voluntários, intencionais, positivos e desinteressados. Conceptualmente, foram de início definidos por Organ (1988) como comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema formal de recompensas, e que no seu conjunto promovem o eficaz funcionamento da organização. Ou seja, são todos os comportamentos dos docentes que, não fazendo parte das suas funções formais, contribuem para o sucesso dos resultados escolares, sem contudo serem formalmente recompensados. São, por isso, atividades consideradas «não-tarefa» que apoiam o ambiente social e psicológico em que o desempenho das tarefas tem lugar (Organ, 1997). No essencial, são os comportamentos que os superiores apreciam mas que não podem exigir dos seus subordinados por não fazerem parte das suas funções.

Do ponto de vista teórico, os CCO podem ser definidos, conceptualmente, como um constructo latente, o qual envolve cinco dimensões diferentes, correspondendo cada uma delas a um tipo específico de comportamento: a) comportamentos de altruísmo, onde se incluem todos os comportamentos de ajuda a colegas ou a alunos; b) comportamentos de conscienciosidade, referentes ao rigor com que se cumprem as regras da organização - mesmo quando ninguém está a ver; c) comportamentos de desportivismo relativos às práticas e à capacidade de lidar com as inevitáveis dificuldades e contrariedades do dia-a-dia; d) comportamentos de cortesia, que se referem às práticas que previnem a ocorrência de problemas e e) comportamentos de virtude cívica que se traduzem na participação na vida da escola.

Conhecendo-se já a influência geral dos CCO na determinação do sucesso das escolas, torna-se pertinente identificar os fatores específicos que promovem a tendência comum dos membros de uma dada organização executarem (ou não) estes cinco tipos de comportamentos de cidadania organizacional.

O primeiro fator em que ocorre pensar, é aquele que se refere ao entendimento de que os comportamentos de cidadania organizacional variam de pessoa para pessoa em função das características idiossincráticas de cada uma, ou seja, de que são sobretudo as características de natureza pessoal e subjetiva aquelas que mais influenciam a probabilidade de cada um executar atividades extra-função. No entanto, a investigação sugere-nos que não são as características individuais que mais contribuem para a realização de CCO, mas sim as atitudes individuais, ou seja, os traços de personalidade têm menor relevância que as atitudes na previsão de CCO (Organ & Ryan, 1995). Neste sentido, há um conjunto de atitudes individuais que são apontadas pela investigação como fatores antecedentes de CCO, como é o caso da: satisfação com a função (Somech & Drach-Zahavy, 2000), da participação nas decisões técnicas e de gestão e do comprometimento profissional e organizacional (Somech & Bogler, 2002), da identificação dos docentes com a escola (Christ, Van Dick, Wagner, & Stellmacher, 2003) e da perceção de autoeficácia e de eficácia coletiva (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

A par das variáveis individuais, a literatura identifica também variáveis contextuais como antecedentes importantes dos CCO, nomeadamente, as características do relacionamento entre os diversos elementos da escola (diretores e pares) (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001) e os estilos de liderança do diretor (DiPaola & Hoy, 2005).

Contudo, o que a investigação também evidencia é que se se considerarem em simultâneo as variáveis individuais (características pessoais ou atitudes) e as variáveis organizacionais (e.g. o relacionamento entre os elementos da escolas, o estilo de liderança…), são estas últimas que têm um maior peso na execução de CCO por parte dos docentes, remetendo-nos para a ideia de que os CCO, embora sejam comportamentos individuais, são um fenómeno fortemente relacionado com o contexto (Somech & Ron, 2007).

Este dado é relevante quando em diferentes escolas, se identificam diferentes níveis de execução de CCO por parte dos seus docentes (Neves, 2010). Se a execução de CCO por parte dos docentes fosse apenas função das suas características individuais (e.g. traços de personalidade), no caso de escola pública onde os docentes são recrutados por critérios de classificação e tempo de serviço, seria então expectável que em todas as escolas se encontrassem níveis idênticos de CCO, correlativamente associados à variabilidade das características individuais dos seus docentes. No entanto não é isso que se verifica. Embora os CCO digam respeito a comportamentos individuais, o que é certo que as escolas variam em termos de grau de execução de CCO por parte do conjunto corpo docente. Ou seja, há escolas onde a maioria dos docentes executam CCO e outras escolas onde a maioria não o faz.

Uma das variáveis contextuais que tem sido apontada como um importante incentivador da execução de CCO por parte dos docentes, é o tipo de liderança (Oplatka, 2006; DiPaola & Hoy, 2005). Partindo do princípio que os bons cidadãos organizacionais procuram formas de tornar as escolas mais eficazes (DiPaola & Hoy, 2005) e que escolas eficazes são aquelas que são eficientes mais nas operações do dia-a-dia, que são mais adaptáveis e mais flexíveis às mudanças ambientais, que são mais inovadoras e que produzem um ensino e uma aprendizagem de maior qualidade (Owens, 2004), o desafio que se coloca aos diretores é então o de encontrarem uma forma de equilibrar as suas práticas de atuação, de modo a conseguirem simultaneamente um controlo da

execução das tarefas de cada um e encorajarem mais comportamentos extra-papel nos seus colaboradores.

Alguns comportamentos de liderança têm sido identificados como importantes antecedentes de CCO, como é o caso da liderança colegial (DiPaola & Hoy, 2005), da liderança transformacional (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000), do incentivo à mudança e à inovação e da sensibilidade no relacionamento com os docentes (Oplatka, 2006).

No entanto, a investigação chama também a atenção para a importância dos substitutos de liderança (Kerr & Jermier, 1978) na promoçãos dos CCO. Substitutos de liderança são fatores alheios ao líder e que podem evocar nos subordinados as mesmas resposta que são induzidas pela liderança interpessoal. São um conjunto de variáveis situacionais que podem substituir, neutralizar ou ampliar os efeitos do comportamento do líder. Na prática um substituto é algo que reduz a capacidade do líder influenciar os subordinados e mesmo substituir a sua influência.

No caso dos CCO, os substitutos de liderança são ainda mais importantes uma vez que a investigação sugere que os dois aspetos em conjunto (comportamentos do líder e substitutos de liderança) explicam uma maior percentagem da variância na incidência de Comportamentos de Cidadania Organizacional (Podsakoff, MacKenzie, & Borman, 1996). Neste sentido justifica-se que se abandone a ideia de que o papel do lider implica exclusivamente planificar, organizar e orientar. Ao líder caberia então também, o incentivo à criação de normas de funcionamento organizacional baseadas em valores e crenças partilhadas, substituindo-se uma liderança centrada na pessoa do líder por uma liderança alicerçada em valores partilhados de forma promover e a estimular a autogestão dos subordinados.

No caso das escolas, a literatura tem evidenciado que quando a atuação dos diretores se centra na construção de uma comunidade de práticas baseada em relações de confiança, fornece à escola um substituto de liderança direta (Sergiovanni, 1992), que uma actuação centrada na observância formal de normas e regras não fornece. Funcionar como uma comunidade implica ter um funcionamento que não se baseia essencialmente em regras e regulamentos, mas sim em normas e em valores partilhados.

Para que tal aconteça, a principal tarefa do líder é, em grande parte, criar as condições para que os seus colaboradores construam normas internas de funcionamento baseadas na partilha de valores, de sentimentos e de crenças que substituam a orientação direta. Neste caso, o que está a aqui em causa são as crenças do próprio diretor sobre o modo como se podem alcançar os objetivos. Podemos lá ir pela orientação regulamentação, ou podemos fazer o que Sergiovani (2004) considera uma liderança moral (criar um conjunto de valores partilhados pelos elementos da escola que serão a base de uma autorregulação). Ou seja, conseguir que os subordinados, neste caso os docentes, se tornem autogeridos.

Numa altura de mudanças no nosso sistema de ensino, nomeadamente ao nível do sistema de gestão das escolas, dos agrupamentos e agora dos mega-agrupamentos, onde os diretores são cada vez mais responsabilizados pelo desempenho das escolas, embora não possam escolher os docentes que nela trabalham, o papel e as competências de liderança são alvo de particular atenção. Há uma grande preocupação e focalização nas práticas/competências de liderança direta e interpessoal. Incentiva-se a formação e a adaptação do líder às contingências da situação preconizando-se a sua substituição em caso de fraco desempenho. No entanto, embora a sua importância seja evidenciada pela investigação (Podsakoff et al., 1996), não parece ser dada suficiente atenção à promoção de substitutos de liderança. Se assim fosse, seria espectável que a prazo, a liderança direta das escolas se tornasse cada menos importante e os substitutos se

tornassem cada vez mais profundamente enraizados nas escolas, abrindo espaço para a substituição das práticas guiadas por regulamentos e por práticas guiadas por normas e valores.

Bibliografia

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement.* New York: Russell Sage Foundation.

Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 329-341 .

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School caracteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership, 15*, 387-406.

DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*, 424-447.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*, 479-507.

Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement: A Multi-Level analysis. *Educational Administration Quarterly, 5*, 688-702.

Howell, J. P. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement: An historical assessment. *Leadership Quarterly, 8*, 113-116.

Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 131-133.

Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance, 22*, 375-403.

Neves, P. C. (2010). Comportamentos de cidadania organizacional em escolas do ensino secundário. *Tese de doutoramento não publicada.* Universidade de Coimbra.

Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinats and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly, 42*, 385-423.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome.* Lexington MA: Lexington Books.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance, 10*, 85-97.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology, 48*, 775-802.

Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (8ª ed.). Boston: Ally and Bacon.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Borman, W. C. (1996). Meta- analysis of the relationship between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of Applied Psychology, 81*, 380-399.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors : A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management, 26*, 513-563.

Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership, 49*, 41-45.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*, 417-453.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly, 38*, 555-577.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*, 649-659.

Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics, *Educational Administration Quarterly, 43*, 38-66.